



TITLE:

平成 11 年度公開実験授業の記録

AUTHOR(S):

大山, 泰宏; 溝上, 慎一; 田中, 每実; 米谷, 淳; 藤林, 富郎; 井下, 理; 石村, 雅雄; ... 矢野, 裕俊; 田口, 真奈; 秋田, 英康

CITATION:

大山, 泰宏 ...[et al]. 平成 11 年度公開実験授業の記録. 京都大学高等教育叢書 2000, 8: 1-313

ISSUE DATE:

2000-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53651>

RIGHT:

京都大学高等教育叢書 8

平成11年度公開実験授業の記録

平成12年3月

京都大学高等教育教授システム開発センター

目 次

第1章 平成11年度公開実験授業について	1
----------------------------	---

第2章 公開実験授業の記録

1 記録資料についての説明	9
2 年間シラバス	11
3 各授業の授業案／なんでも帳／検討会記録／担当教員の振り返り	
オリエンテーション（4月12日：大山担当）	19
大山泰宏 担当授業（4月19日、26日）	31
溝上慎一 担当授業（5月10日、17日）	57
田中每実 担当授業－1（5月24日）	79
米谷 淳 担当授業（5月31日、6月7日、14日）	89
田中每実 担当授業－2（6月21日、28日、7月5日）	119
藤林富郎 担当授業（7月12日）	163
井下 理 担当授業（10月4日、18日、25日）	175
石村雅雄 担当授業（11月1日、8日、15日）	207
神藤貴昭 担当授業（11月29日、12月6日）	245
柴田俊忍 担当授業（12月13日）	273
矢野裕俊 担当授業（12月20日）	291
最終授業（1月17日：大山、田中、石村、溝上、神藤担当）	301
4 公開実験授業におけるフィールドワーカーの役割とその記録	309

第 1 章

公開実験授業の概要

平成11年度公開実験授業について

田中毎実

1 第Ⅰ期プロジェクトから第Ⅱ期プロジェクトへ

本報告書は、平成11年度公開実験授業関連資料をまとめたものである。資料の選別と配列は、これまでの叢書での平成8年度、9年度、10年度のそれとはまったく異なっている（注1）。平成11年度は、本センターが主催してきた公開実験授業プロジェクトのうちで、特別な位置を占める。これまで3年間は、筆者（田中毎実）一人が授業を担当してきたのだが、今年度の授業は、リレー式で総計9人が担当した。したがって、本報告書では、これまでのように全体を一貫した形式の下に記述するのではなく、各授業担当者が自分の担当部分をそれぞれの仕方で報告し、これを集めるという形式をとることにした。

京都大学高等教育教授システム開発センターは、平成11年度中に、本報告書を含めて合計3冊の授業実践・授業研究の報告書を刊行する。本報告書のほかには、平成10年度公開実験授業記録および平成11年度KKJ（京都大学・慶應義塾大学連携ゼミ）記録（注2）である。この2冊の記録とこれまでの公開実験授業の記録からあきらかなように、平成8年度以来、私が一人で講師をつとめてきた公開授業に基づくプロジェクト（公開実験授業第Ⅰ期プロジェクト）は、3年目を迎える今年度で一応終結した。そして、平成11年度からは、KKJとここで報告する（講義者が順次講義を引き継ぐ）リレー式公開授業（公開実験授業第Ⅱ期プロジェクト）の新たな2つのプロジェクトに引き継がれた。

3年でプロジェクトの形式を転換することは、当初からの方針である。一般的に言って、同一のプロジェクトを3年以上続けることは、あまり生産的ではない。3年もたてば、プロジェクトの大きな輪郭は誰の目にもあきらかになり、予想もつかない新たな事態などは、もはやあまり生じなくなる。しかし、そればかりではない。すでに報告書で述べたように、平成10年度公開実験授業の最終段階で、授業者である私は、授業中にも授業検討会のさなかでも、しばしば名状しがたい一種の既視感や徒労感におそわれた。これが、プロジェクト形式の転換を不可避にした、主体的根拠である。しかしこの形式転換には、無駄や徒労を避けるといった消極的理由ばかりではなく、もっと積極的な理由もある。それは、一言で言えば、公開実験授業がめざしている「授業実践」と「教員相互研修」と「授業研究」をこれまでとは別の新たな局面へと展開し、惰性化しつつあるプロジェクトへ質的転回をもたらすことである。

私たちは、まず第1に、第Ⅰ期プロジェクトでのように、授業者と参観者とをはっきりと分けず、授業検討会参加者と授業実践者となるべく一致させ、掛け値のない仕方で「相互研修としてのFD」を実施しようと試みた。次いで第2に、たとえば受講生どうしの意思疎通をうまく組織できなかった第Ⅰ期プロジェクトの欠陥を何とか克服して、授業における相互行為をできるだけ広範囲に（授業者と受講生、受講生どうしで）展開させてこれを組織化し、この錯綜した相互行為連関を通して、分厚い相互形成が可能な生産的な場を創り出そうとした。平成11年度には、前者はリレー式の公開実験授業という形で結実し、後者は二つの大学のゼミを（電子会議室という日常的な交流の場と合宿授業という非日常的な交流の場を介在させて）緊密に結合させた連携ゼミという形で、結実したのである。本書で報告するのは、前者のリレー式公開実験授業第1年目の記録である。

平成10年度公開授業と授業検討会を実施する中で、私たちには徐々に、プロジェクトを質的に転換しなければならないこと、そしてその転換のなされるべき方向が、見えてきた。ここでは、平成11年度リレー式公開授業の前史となる、授業検討会における相互行為の組織化に焦点づけて、若干の説明を加えておこう。

2 徒労感の由来—相互行為の組織化の不徹底

私たちの「公開実験授業」プロジェクトには、学生と授業者の相互行為を実践的に組み立てる「授業実践」とい

う面、授業参観者たちとの授業検討会などで相互研修を実施する「公開授業」という面、授業実践をフィールドとして実証的な検討を加える「実験授業」という面の、3つがある。第Ⅰ期プロジェクト3年の最終年度である平成10年度には、マンネリ化した繰り返しのなかで、それでもこの3つの面のいずれについても、いくつかの新しい発見があった。同時に、にわかには解消しがたいむつかしい問題にも直面してきた。先にも述べたように、3年に及ぶ公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトの終了が近づくにつれて、私は、ともすれば気持ちが鬱々として沈み込みがちとなった。とても解放感どころではない。とらえどころのない徒労感と疲労感である。それにしても、何がこうさせているのか。その由来は、授業にも、授業後の授業検討会にもあるように思われる。

公開実験授業が、準備も実施も後始末もかなり大変な仕事であることはたしかである。この労力に見合った成果がないとすれば、たしかに、徒労感を免れることはできない。さらに、授業研究への努力の投入が、研究上の成果に直に結びつかないという問題もある。しかし、この点では、私は相対的にみれば、他の人たちに比べてはるかに恵まれた環境にいる。私たちが実施している授業研究の多くは、センターのスタッフや参観者の献身的な協力によって、成立している。この集団的な授業研究の成果は、そのままセンターの組織的な研究成果であり、ある場合には、私自身の個人的な研究成果ともなるのである。

そればかりではない。私たちの授業では、受講生にかなり高度な受容能力・理解能力を期待できるので、1回生主体の授業であるにもかかわらず、私は個人的な研究に直接に関連するテーマの授業を行い、しかも受講生の反応によって、授業のなかでその研究の妥当性を確かめることもできた。たとえば私は、平成10年度に（人間の生涯という観点からの「発達」概念の見直しを主題とする）日本心理学会公開シンポジウムで発表を予定していたが、授業では、この発表のための原稿を何の斟酌も加えず印刷配布して、教材にした。この授業の「ライフサイクルと教育」という中心テーマに直に関わると、判断したからである。結果として、私が自分自身でもまだうまく整理できていない厄介な主題を扱うことになった。この難しい授業内容に受講生たちがうまく付いてくるかどうか、いくぶんかは心配だったが、しかし、受講生の反応はやはりみごとだった。学会発表に関連する授業内容についての受講生のコメントからは3つを選んで、コメント抜粋に掲載して次回の授業で配布し、それによってその回の授業を組み立てた。この3つのコメント内容を合わせれば、想定される議論の幅は、ほぼ遺漏なくカバーできた。この例に限らず、どんな授業内容でも、それにかなり深く応ずる受講生のコメントが、必ずある。私は、受講生についても、かなり恵まれているのである。

したがって、徒労感と疲労感の原因として思い当たることは、授業をめぐる客観的・主体的諸条件ではない。それは、突き詰めて言えば、私が達成できた授業と授業検討会での相互行為の組織化について私が感じ続けてきた、ある種の「物足りなさ」の感覚である。まず、受講生との相互行為の物足りなさについて述べよう。

私はこのプロジェクトで、何とかして受講生との間で密度の高い相互行為を組織したいと考えてきた。そのために、「何でも帳」などのツールを開発し、新たな授業形式を模索してきた。ところが残念ながら、このようにして相互行為に巻き込んだ受講生たちの内的な世界に、何とか食い込めたという実感はほとんどない。当初からコミットしない受講生は、私の努力の如何に拘わらず、その大半がずっと向こう側にとどまったままであるように見える。授業へのコミットをめぐる受講生たちの「二極分解」である。しかし、二極分解で授業者の側にいるかのように見える受講生たち、すなわち、授業に良くコミットしているかのように見える受講生たちも、「何でも帳」による彼らとの短いコメントのやりとりの向こうにそれぞれに、授業者の手の届かない深い闇をかかえているようだ。このようにして授業における相互行為の向こう側に広がる闇こそが、授業者を弱気にし、徒労感や疲労感を与えているようである。

自分の思うような相互行為の組織化を達成しようとすれば、それに必要な労力は自分の能力の限界をはるかに超えてしまう。徒労感を免れようとすれば、自分の意図と手持ちの能力とがかけ離れているという隘路を、何とか突破しなければならない。これが、私が、KKJ実践を構想せざるをえなかった根拠である。これについては、KKJ実践に関する報告書を参照されたい。しかし、私の徒労感や疲労感は、何も授業の組織化の不首尾にばかりあったわけではない。それはむしろ、授業の検討会の組織化の不十分さの方にこそ、由来しているものとも思われる。以下、第Ⅰ期プロジェクトにおける授業検討会とそれによる相互研修の成果と課題について、まとめてみておこう。

3 相互研修の組織化へーFDの成果と諸問題

平成10年度公開実験授業では、参観者は確実に増加し、授業検討会の形式も整ってきた。3年にわたる試行は、着実に成果を挙げてきたのである。しかし、このように輪郭がはっきりしてくると、どんな実践でもマンネリ化の傾向を免れることは難しくなる。それとともに、にわかには解決しがたい構造的な問題が露わになってくる。私たちの公開実験授業検討会でも、事態はまったく同様であった。11年度以降の第Ⅱ期プロジェクトは、この構造的な難問の解決をめざしたのである。ここではまず、私たちが第Ⅰ期プロジェクトで直面した構造的な問題、さらにこの間私たちに見えてきた解決の方向について、おおざっぱにみておこう。

1) 公開実験授業と相互研修

高等教育の授業研究は、他の学校種のそれと同様に、まずさしあたって、自分たち自身の授業実践から出発する臨床的研究であり、実践的研究である。授業研究は、なによりもまず自前のフィールドワークなのである。この種のフィールドワークは、公開実験授業がそうであるように、実践についての集団的反省とそれによる新たな理論構成とが限りなく繰り返される、循環的・生成的な過程である。授業は、受講生の内部での知の生成をめざすのだが、実は、この授業それ自体が、授業に関する新たな知の生成の実験場である。私たちがめざしているのは、授業者と受講生と観察者が形づくるフンボルト的な学問の共同体である。ここでは、授業実践と授業研究と相互研修が、一体の形で進められる。この共同体のうちから、授業者と観察者との連関だけを、取り出してみよう。そうすると、これが、FD (Faculty Development) としての相互研修となる。

私たちは、公開実験授業がFDの場でもあることを、めざしてきた。FDは、大学教授団の「能力」開発を意味するが、この「能力」には、本来、研究能力、教育能力、経営組織能力、社会サービス能力など、多彩な能力が含まれている。ところが、今日、関連する議論が集中しているのは、もっぱら「教育」能力の開発である。なぜ高等教育の領域で、このような限定した意味でのFDだけが問題となっているのか。鳥瞰図的に言えば、次のようになろう。一方で、近年の高等教育の急速な大衆化のもとで、旧来の教育学習体制は、目を覆わんばかりに劣化しており、他方で、複雑に分化した高度産業社会からは、高等教育機関に対してきわめて高度な教育課題の達成が期待されている。問題は、劣化と期待との間に横たわるあまりにも大きく深い溝である。この溝を埋めるのは、新たな集中的な教育的努力しかない。一般にはおそらく、このように考えられているのであろう。これが、教育能力開発に限定した意味でのFDだけが問題となっている時代背景である。しかし、このようにして今日広く展開されているFDに関する議論や実践には、2つの重大な難点がある。

第1に、FDは多くの場合、狭く「大学教員個人の教育能力開発」と限定して理解されている。にもかかわらず、この限定性は、必ずしもそれとして自覚されていない。しかも「個人の教育能力」は、あたかも教員個々に帰属するモノでもあるかのようにみなされ、学生集団とのかかわりにおいて初めて生動的に現れる相互行為の力としては理解されていない。教員は集団として、その時々ユニークな問題に、その場その場で臨機応変に、対応できなければならない。必要なのは、物象化され測定可能なモノのような個人的な力ではなく、個々の状況において生きて働く力なのである。

第2に、この能力の個人化・物象化と強く関連して、一般に、FDプログラムにおいては、まるで伝達講習のように、個々人に上から教え込めば良いかのような幻想がある。ここでは、能力が個人化され物象化されているばかりではなく、大学教員が、何をどう教えるかについて大きな決定能力をもつ、いわば独立の経営者であることが、忘れられている。経営者の能力開発は、経営者同士の意識的自覚的かつ集団的な相互形成であるほかはないのに、この肝心の相互性がよく理解されていないのである。

公開実験授業の存在意義の一つは、授業の集団的検討による大学教員の相互研修にある。私たちの教育能力開発プロジェクトでは、教育能力を個人化したり物象化したりする風潮に対抗して、実践性と共同性を重視しようとした。まさにこの点で、私たちのプロジェクトは、FDの今日的な問題に意識的に答えるものである。それでは、この実践性と共同性は、検討会で十分に生かされたのだろうか。

私たちは、公開実験授業について、年間に数度、京都大学全学に広告のチラシを配布した。学外には、公開研究会や教員研修会などの機会があるごとに、参観を呼びかけた。授業研究会に参加した参観者は、初年度は3～6人、2年度は4～9人、3年度は8～14人である。臨時の参加者よりも、かなりの回数を付き合う常連の方が多。センターのスタッフを除けば、学内よりも学外の参観者の方が多い。そのなかでは、さすがに高等教育関係の方が、それ以外の学校種（小学校、高等学校、高等工業専門学校など）の関係者よりも、はるかに多い。多くは、近畿圏の国公立大学からだが、地域的には全国に及んでおり、私立4年制大学、女子短期大学、工業高等専門学校、小学校や高等学校の現職や退職の教員などもいる。センターの関係者を除けば、常連では、文系よりもむしろ理系の参観者の方が多い。検討会では、リサーチアソシエイトである大学院教育学研究科博士課程在学中の学生が、議論に参加しながらその記録を取り、翌週の検討会の始まる前に、前週の記録として配布する。

参観者は、すこしずつではあるが確実に増加しており、たとえば近畿圏の国立大学を取り上げれば、そのほとんどすべてから参加者がある。外部からの参加はまずまずであるが、内部からはかなり少ない。京都大学教員の教育意識調査によれば、このプロジェクトは、私たちとしてはかなり宣伝しているつもりであるにもかかわらず、あまり知られてはいない。それにしても、なぜこんなにも、参加者が少ないのか。考えられるのはまず、拘束時間の長さである。なにしろ、授業が午後2時45分から4時過ぎまで続き、それを受けた検討会が終わるのは、多くの場合6時近くなのである。さらに、大学人の自負と独立性を考えれば、〈人の授業なんて見たくない〉ということもあるかもしれない。内部参加者の少なさは、大きな問題である。それでは、私たちとこの数少ない参観者との関係は、相互形成の連関になりえたのだろうか。

公開実験授業は、関連する人々のすべてが授業という世界への内属性と超越性を同時に生きる装置である。授業者は、授業の世界に内属しながら、これがあるていど超越する。内属性と超越性を同時に生きることによって、授業という世界へ（たんに取り込まれているだけではなく）主体的に関わり、これを自分から構成することができるのである。しかし、授業者の超越性は、授業中の慌ただしさや忙しさによって、おうおうにして大きく切りつめられがちである。授業者が超越性や反省性を取り戻すためには、自覚的に自分を振り返るように努めたり、受講生や参観者などの他人の目を活用したりするなど、いくつかの手だてを意識的に取らなければならない。これは、まさに公開実験授業が追求してきたことである。同時に、それは、今日しきりに強調されているFDのもっとも基本的な課題でもある。しかし、授業者ばかりではない。参観者もまた、授業という世界への内属性と超越性を同時に生きるという課題に直面する。

公開授業の参観者もまた、たんに見る者としての極端な超越性から、（授業構成への責任を分有する者としての）内属性との適切なバランスへと、誘導されなければならない。授業への共同責任という地平が開かれるためには、自分たちも授業者と同じように授業というフィールドを生きているという、連携の感覚が必要である。ところが、公開実験授業第Ⅰ期プロジェクトでの私たちの体験からすれば、授業者が参観者とのような連携感を共有することは、思ったよりもはるかにむづかしい仕事だった。

2) 学校文化の共有と授業実践フィールドの保持

検討会を通しての相互研修は、これまで、一定の成果を上げてきた。大きくみて、検討会参加者のうち、常連の議論は、徐々に深い意思疎通を実現してきたし、臨時の参加者の多くは、議論を思いもかけぬ局面へと生産的に導いてくれた。FD研修においては、具体的なフィールドワークを手がかりとする集団的検討作業が、かなり有効であることがわかる。このことは、かなりたしかな手触りで確証されてきた。しかし例外的な事態がないわけではない。私たちは、公開実験授業への参加条件に、ほとんど何の制約もつけなかった。そこで、時には参加の仕方が問われるような人たちも現れた。議論の流れにほとんど頓着せず、自閉的な発言を繰り返す人。授業の（形式ではなく）内容に介入する発言を繰り返し、しかもそれを、（授業展開に即してではなく）断定的発言を投げ出す仕方、言い放ちつづける人。さらには、実現の可能性の低い提案を、そのつどの状況の違いを無視してただ機械的に繰り返す人。こんな場合だけに限らず、意思疎通がどうしてもうまくいかない場合がある。どうしてこんなことが起こるのか。

これはまず、参加者個人のセンスの問題であるかもしれない。あるいは、（所属集団の共有する行動様式とし

ての)「文化」の違いがあり、それが、個人的センスなどを超えて、意思疎通を妨げているのかもしれない。私は、たとえば、授業の始め方、遅刻の扱い方、指名の仕方、名前を覚えること、受講生の座席取得行動などについての検討会での議論で、他の学校種の教員と自分との間には、所属文化に大きな質的差異があることに気づかされた。最後に、参加者が自分の実践のフィールドをもっているか否かが、意思疎通の成否に大きくかかわっているかもしれない。現役を引退し暇に任せて参加した人の中には、臆することなく饒舌に精粗まちまちの提言をまき散らす人もいた。こんなに威勢が良いのは、自分の発言を自分のフィールドにもち帰る必要がないからではないか。現に実践的に苦しんでいる者としては、そんな風に勘ぐりたくもなる。

これらの人々につきあうと、常に、なにがしかの焦燥感や徒労感に襲われる。それはたしかである。しかし、彼らは、私たちに意思疎通上の障害感を与えることによって、逆に、高等教育での教員相互研修がどのようになされるべきかという条件を、まるで焙り出しのように、うまく示してくれたともいえる。この種の相互研修では、少なくとも、同種の文化を共有し実践のフィールドをもつ教員に、参加を限定すべきである。私たちの平成10年度以降の公開実験授業では、実際に、このような制約をつけている。

この最低限の条件を満たしさえすれば、たとえ専攻領域が遠く離れていても、むしろ領域が離れているが故にこそますます、議論は深くかみ合うことができる。私たちのプロジェクトは、典型的な文系の一般教育科目の授業である。にもかかわらず、検討会では、センターのスタッフなど文科教員、工業高専や教員養成学部の理科教員、農学部や関連のセンターのスタッフ、理学系や工学系の学部の教員などが、お互いにかかなり深く生産的に議論することができた。私たちは、ほぼ同じような文化を共有し、帰るべき自前のフィールドをもちながら、共同の討論に参加してきた。そして、私たちは、「どうすれば学生は能動的になるか」という、(理系文系に限らず共通に強い関心のある)重大な実践問題をめぐって、互いに真摯に議論を重ねてきた。これがおそらく、意思疎通に成功した理由である。私たちは、大学という枠内で異なった専門をもち異なった場にいる教員どうし、なお生産的な相互研修を達成することができる。公開実験授業では、それが実体験されたのである。

3)〈相互研修の組織化〉という矛盾とその克服運動

もちろん、3年間も続ければ、検討会もマンネリ化する。参加者の出入りや漸増などの表面上のにぎやかな変化の底では、常連が固定化し、議論が定型化する。後者について言えば、議論は徐々に、授業者の自虐的懺悔で始まり参加者の儀式的慰撫で終わるという、ステレオタイプなプロセスをたどるようになった。その途中では、なれ合い、お世辞、追従、相互慰撫、自己主張、ヘゲモニー争奪戦などが、複雑に交錯する。しかし、どの瞬間にも、「前もこんなだったな」という、既視感や根深い徒労感がつきまといってくる。頑強な定型的パターンができあがって、容易に崩せない。それでは、どうすれば、このマンネリ化は、(かりに解消できないにしても)まだしも耐えうるものになるのか。残念ながら、私たちの3年間の試行では、この点について決定的な処方箋を書くことはできなかった。さしあたってまず、かろうじて言うことのできるのは、ごく常識的な手だてに限られる。検討会という場への内属性と超越性の、緊張に満ちたバランスを集团的に作り出すこと。これである。

検討会への内属性は、私たちの検討会への参加がまったくの自発性にゆだねられていたので、あまり問題にはならなかった。自前のフィールドをもたないままに興味本位に参加した人のコミットの仕方が問題だったが、これは、今後、参加資格で排除すればすむことである。内属性が深刻な問題となるのは、押しつけて組織された研修会のような場合である。この場合にも、実際に「問題」が共有されていさえすれば、意思疎通への内属性を喚起することは、さほど不可能ではあるまい(注3)。

これに対して、(そこに参加している自分自身を含めて)検討会全体からの超越性は、検討会へ主体的に参加するためには、欠くことのできない条件である。超越性は、相互行為に向かう構えのありようだが、この超越的な構えは、他の人々の議論によって自分の議論をきちんと相対化できさえすれば、容易に成立する。しかし議論にうまくコミットできない人は、議論によって自己を相対化できないままに、自閉的な発言を繰り返す。こうして、超越性は内属性を前提とし、内属性は超越性を前提とする。このやっかいな循環論法がそのまま、検討会を生産的に運営する上での困難を、示しているのである。それでは、参観者の内属性と超越性を保持し、検討会が相互性と実践性を生かした相互研修の場として組織されるためには、どうすればよいのだろうか。以下、この点に

ついて考えてみよう。

授業検討会の基本的性格づけは、これまでの議論で示されているように、平成10年度までの実践で、ある程度あきらかになってきた。授業検討会は、相互研修としてのFDの場であるべきである。しかし、この種の場合を3年間にもわたって毎週継続して構築し続けるなら、そこでの相互討論の膨大な経験的蓄積とともに、集団は不可避免的に、無駄を排除し、効率的な運営を志向して、組織化を図らざるをえなくなる。無駄な議論を切り捨てたり、有益であった議論の仕方を繰り返したりするのである。これは、不可避免的な趨勢である。ところが、相互性を大切にする相互研修は、〈ここと今〉での出会いを尊重する。それに対して、組織化は、〈ここと今〉に規定されない、ある程度〈いつでもどこでも〉機能する、集団づくりをめざす。一方を大切にしようとするれば、他方をないがしろにするほかはない。かといって、両方を追求すれば、どちらも中途半端にならざるをえない。この〈相互性の組織化〉という営みのもつ根本的な矛盾は、おそらく、授業検討会が続く限り、私たちが直面せざるをえない難問である。しかし、このような問いのたて方にすでに、問いへの解答が含まれている。私たちの検討会の理想的な在り方は、〈不可避免的な組織化をつねに相互性が乗り越えていくという運動そのもの〉にこそあることになろう。これが、私たちの結論である。

これまでの公開実験授業のある程度恒常的な参加者は、マンネリ化した営みの既視感や徒労感の中で、次のように自問せざるをえなかった。つまり、この3年間で、授業検討会は、相互研修という面で何らかの「実」を挙げてきたのだろうか。授業者は、確実に成長したのだろうか。参加者に、何らかの肯定的な変化は見られたのだろうか。これらの疑問とそれへの解答の否定的な感触が、おそらくは私たちの徒労感のかなり大きな部分を占めている。しかし、相互研修のめざす変化や成長は、量化的な測定には、頭からなじまない。このような仕方では成果のあるなしを問う問いには、本来、積極的な解答が与えられる見込みはまったくないのである。このような問いかけに拘泥する限り、問いは、どこにも持って行き場のない仕方では、参加者すべての内面でわだかまったままであるほかはなからう。

根本的な問題は、直裁に成果を問うこの問い方そのものにある。相互研修の「実」があがるとすれば、それは、それぞれの参加者が自分自身の授業というフィールドで個人的に体感するほかはなく、逆に、そのような個人的な体感が確実にあれば、参加者それぞれの授業実践と検討会への参加との間で、生産的な循環が繰り返されることになるだろう。このダイナミックな運動以外に、相互研修の「実」なるものは存在しえない。これは自明である。個々人の授業実践と検討会への参加が生産的循環を繰り返している場合には、検討会の参加者は、この場へ懸命にコミットするという内属性とともに、つねに自分の実践的フィールドへ引きつけて見るという（この場からの）超越性をも保持することになる。さらに、このような参観者たちの自己組織化は、それぞれに切実な利害・関心を前提としているから、相互性と組織化とのいずれにも偏ることはできず、両者の相互規定的な無限運動とならざるをえないだろう。せじつめていえば、私たちに求められることは、授業検討会参加者個々人の授業実践と検討会への参加との、生産的な循環なのである。

検討会のマンネリ化のメカニズムは、かなりはっきりしている。参加者の検討会への超越性と内属性がアンバランスであったり、参加者の自己組織化が相互性かあるいは組織化かのいずれかへ偏ったりすると、相互研修の流れは滞り、マンネリ化が忍び寄ってくる。したがって、マンネリ化は、検討会の場で相互性と組織化の2つの運動方向がせめぎ合い、関係者すべての授業実践と授業検討会への参加が生産的循環を繰り返す場合にのみ、克服可能なのである。今後の公開実験授業と検討会の基本的な在り方は、まさにこの方向に求めなければならない。私たちは、平成11年度以降の公開実験授業第Ⅱ期プロジェクトを、この方向への第一歩として位置づけた。すなわち、公開実験授業参観者が、同時に授業実践者でもあるような仕方では、プロジェクトをくんだのである。リレー式公開実験授業の基本的な発想は、ここにある。本報告書は、その初年度の成果と問題点を検討するための、資料集である。

4 リレー式講義という相互研修の組織化 —— 平成11年度実践の成果と課題 ——

私たちは、終了して間のない平成11年度公開実験授業についての理論的検討には、まだやっととりかかったばかりである。この検討のための基本資料は、まさに本報告書で公開するものに、ほぼ限られる。この報告書が、FDに関する議論の輪の広がりにとって良い手がかりになれば、幸いである。報告書序文の最後に、この新たなプロジェクトの（現時点で私に見えている）成果と問題について、大雑把に素描しておこう。

平成11年度講義では、授業分担者の割り当て時間は平均して3コマであった。ごく短い割り当て時間で、授業者は、受講生たちと参観者仲間に、可能な限り良く考え抜かれた授業を提供した。おかげで私たちは、今日の大学教育ではおそらく最高水準の実践を、次々に見ることができた。ある授業では、授業形式が一斉から小集団へとめまぐるしく転換し、別の授業では、コンピューターなどを駆使して高度なプレゼンテーションが展開された。高度な授業内容がきわめて平易に伝達された授業もあれば、90名近い参加者それぞれの内面に徐々に深く食い込むような思索型の授業もあった。しかも、授業者集団と授業検討会を構成する集団が大きく重なっているために、リレー式授業の展開も、（通常よく非難されるような、連絡のない羅列講義ではなく）相互に密接にしかも内的に連続しており、さらに検討会での議論も、互いに深くコミットした、集中的で反省的できわめて密度の高いものとなってきた。

準備はとてもしんどいものであり、若い仲間のうちには体調を崩した人すらいたが、それでも私たちの疲労感の多くは、心地良いものであったと思う。平成10年度までの第Ⅰ期プロジェクトの残した問題の多くは、この実践の中で、解決の方向を確実に与えられたものと見て良い。

しかし、問題がないわけではない。先に述べたように、授業者のすべては、それぞれの能力の限りに、最高度の授業を準備し展開した。そこで、授業の大きな流れの中では、通常の授業時間におけるような、授業者の虚飾のないいつたなさや、ゆったりと流れる時間や、強靱に持続する日常性などは、ほとんど欠如することになった。こうして、授業を通じてゆったりと相互行為を組み立て構造化して、授業の相互行為的構造を組み上げること（注4）も、ひどくむづかしくなった。

数回刻みのハイテンションでストレスフルな授業が続き、これらにまともに応対しようとする受講生は、この非日常的な流れに否応なく巻き込まれる。まるで、高速で明滅するイルミネーションのように幻惑するアニメーションの激流に、ひたすら驚嘆しつつ身を任せる観客でもあるかのように。これになじめない受講生は、幾分か斜に構えて授業に向かう。これは、彼らにとっては、つたないながら、やむをえない防衛反応である。その結果、リレー式授業は、わがままな—それも〈飲み込まれた観客〉と〈斜めから冷ややかに眺める観客〉に二極分解した—観客を前にした見せ物ないし品評会めいてきた。つまり、授業が「相互行為」としては成立しなくなったのである。以下の資料で示されているように、授業者たちの努力の多くは、この〈品評会の構図〉を何とかして崩して、相互行為を構築することに費やされた。そのような方向転換がかりに成功したとすれば、質の高い授業が連続したこの企画において、受講生の自己形成は大きく前進したはずである。その成否については、この資料集の読者を含めて、私たちの、今後の理論的・実践的な検討にゆだねられているのである。

注

- (1) 京都大学高等教育教授システム開発センター編 平成8年度公開実験授業の記録 京都大学高等教育叢書3 平成10年／同編 平成9年度公開実験授業の記録 叢書4 平成10年／同編 平成11年度公開実験授業の記録 叢書6 平成11年度刊行予定を参照。
- (2) 京都大学高等教育教授システム開発センター編 平成11年度京都大学・慶應義塾大学連携ゼミの総合的研究 平成11年度刊行予定を参照。
- (3) これは、京都大学の全学共通科目を考える教員集会や同種の企画の参加者の平均的な感想といって良い。たとえば、山口大学の調査などを参照。
- (4) 授業構造の構造化については、京都大学高等教育教授システム開発センター編 『開かれた大学授業をめざして』玉川大学出版部 平成9年などを参照。

第 2 章

公開実験授業の記録

記録資料についての説明

年間シラバス

各授業の授業案／何でも帳／検討会記録／
担当教官の振り返り

記録資料についての説明

本年度の資料集については、次のように編集されている。まず、最初に、本年度の授業を実施するにあたっての教授者及び研究グループの資料、シラバスが掲載されている。この後、原則として、教授者ごとに授業をまとめ（青紙で仕切っている）、授業日にそって、それぞれ各回の授業の①授業案、②配布資料、③抜粋として配布された「何でも帳」の記述、④授業終了後の検討会の記録の4種類（日によっては3種類）の資料が掲載されている。

- ① 授業案は、各教授者が作成したものであり、毎回の授業開始時に参観者のみに配布される。そこには、授業の意図、スケジュール、内容などの計画が書かれている。参加者はこれを手に授業を観察することで、単に外から眺める観測者ではなく、教授者のそれぞれの行為や授業の展開を、教授者の意図や計画の中で捉えるという、複層化した視点で観察することが可能となる。そして、「自分なら授業の中で、どんな方略を組み立てるであろうか」と、教授者の立場となった自分を想像しつつ授業を観察することとなる。もちろん、授業案など一切見ずに、学生と同じように授業を味わうというスタンスの参観の仕方もありえる。これはこれで、重要な観点を提供してくれる。
- ② 配布資料については、これ以外にもあったが、紙面の都合上割愛したものもある。また、「何でも帳」については、記載した学生の希望やプライバシーへの配慮上掲載を見合わせた箇所もある。それらは、「授業案」や「検討会の記録」などから推測することで、ご容赦いただきたい。
- ③ 「何でも帳」からの抜粋は、本年度は、教授者によって扱い方が違った。これまでどおり、授業開始前に学生に配布し、授業の構成をこれに依って行った教授者もいたが、「何でも帳」への記入そのものを学生に要求せず、コメント記入を行わなかった井下先生のような方もおられた。井下先生については、個々の学生を授業に動員する形で授業を構成されており、学生達への返しは、「何でも帳」とは別の形で行われた。また、1回だけ授業を担当された先生の場合、「何でも帳」を使って授業をすることはほぼ不可能（前の回の担当者が「何でも帳」にコメントをつけ終えるのは、通常、その週の後半であり、担当者の手に渡るのはそれ以後であるため）であった。このため、「何でも帳」の抜粋が入っていない授業が昨年度までよりも多くなっている。しかし、他の教授者に対して書かれた「何でも帳」の内容について別の教授者が参考にし、資料を提示する形ではないが、授業に使用した例もあった（柴田先生が、神藤先生、石村の回のものを使用した例等）。また、「何でも帳」の抜粋の配布の仕方についても、O.H.P.で提示する形や、授業の間に配布されることも行われた。
- ④ 授業検討会記録は、11年度の授業検討会での教授者、参観者の発言の要約記録であり、本センターのリサーチ・アソシエイトを11年度に務めた秋田英康さんによってまとめられたものである。しかし、これはいわゆる議事録ではない。授業検討会は、それに関わった者が同じ到達点に至ることを目指して行われているものではない。教授者も含めたそれぞれの参加者がそれぞれの思いで授業を振り返ること、そして自らの実践に思いを馳せることが、形式としては、会議のように、意見交換や質問の提出-応答のように行われているに過ぎない。また、そもそも、この記録が採られた時点で既に記録者の主観的解釈が入り込み、なおかつ、それを抜粋し要約するには、個々の発言に対する記録者の解釈や読みが大きく反映している。よって、この記録は、11年度のわたしたちの試みの大きな流れを辿ってみようとされる方が、他の資料とも併せて全体として見ていく時、そして、自らの実践と突き合わせながら考えようとする際に初めて有効になるものであって、この記録だけからわたしたちの成果を読みとることはできないと考えている。

各教授者の担当回の最終回の④の後には、各教授者が授業を担当した振り返りを掲載している。これは、担当回の授業をするにあたっての思い、考えが担当後にどう変わり、あるいは変わらなかったのか（例えば、リレー式であることへの対応、学生の反応についての予測と実際、準備したトピックスの展開のさせ方、準備した構成はどこまで崩れたのか等）、授業のための準備の量と実際に使用し得たものの差とそれに対する考え、授業準備にあたって当センターのスタッフが行った支援への感想、授業で使用した機器、講義室等についての注文、授

業を終わった率直な感想、検討会についての感想・注文、「何でも帳」についての感想・注文、ビデオ・録音等で授業を記録されることへの感想、授業中において参観者は教授者にとってどんな存在だったのか、来年度のリレー式授業への提案などを自由に書いていただいたものである。書いていただいた時期は本年の1～2月であり、教授者によって担当回からの時間の開きに差があることを付言しておく。こうした振り返りは、各授業について、授業検討会での集団的な検討を経た教授者の自省を文章化していただいたものであり、これにより教授者は、公開実験授業を準備する過程、授業時、授業検討会時、そしてこの振り返り執筆時と計4回の自分の授業についての自省・対象化の機会があることとなる。そして、この振り返り自身は次年度の教授者の授業に繋がり、この資料集を読む方による分析・検討にも開かれていく。この方式は本年度からであるので、振り返り執筆による新たな発見はあったのか、等、振り返りを執筆することの検討も来年度の授業検討会で行う予定である。

(石村雅雄)

年間シラバス

1999年 4 月12日

1 授業の目的

1) 授業の概要

この授業は、高等教育教授システム開発センターの提供する、実験的な性格を持つ授業です。複数の講師が、リレー式で、授業を各3回ずつ担当していきます。「ライフサイクルと教育」という共通のテーマを語りながら、それぞれの講師の、さまざまな学問的背景や考え方が提供され、それがひとつの楽しみとなるでしょう。しかしながら、それは同時に、授業内容は単独の講師が提供するのをはるかに超えた多様性を持つこととなります。したがって、単に構造化されまとめられた授業を受動的に受け取るだけでなく、その多様性の中から積極的に自分なりの何かを見つけ出していく、主体的受講態度が望まれます。

2) 相互につくりあげる授業

授業では、「何でも帳」と呼ばれる、授業の感想、意見、要望、その他なんでも、自由に書き込む帳面を使用します。また、授業に関するアンケートや調査をお願いすることもあります。これらを通して、この授業を、どのように改善し実りあるものとしていったら良いか、各自活発な意見を出してください。授業の年間の計画は、既に概要が決めてありますが、これは固定的なものでなく、みなさんからの要望などを取り入れつつ、改善の可能性に開かれています。すなわち、この授業は、学生集団と教授陣が、相互に作り上げていくものなのです。

3) 実験、研修としての授業

この授業の実験的性格、また、大学教官の研修（大学の教官も、授業を変えていくために勉強しているのです）としての性格上、授業の様子は、数台のビデオカメラに記録されます。また、教室の後列には参観者が控えています。こうして、記録されたり観察されたりした授業の様子をもとに、授業分析や教官の相互研修のための検討がなされます。ビデオカメラや参観者といった、観察の目は、この授業を構成する重要な要素です。（最初は、違和感があるかもしれませんが、例年だんだんと気にならなくなるようです。）

この授業には、複数の教官が時には観察者として、また、時には講義者として関わり、授業をつくりあげるとともに、授業に関する研究をおこなっているのです。この研究の成果は、いずれ報告書や本にまとめられますが、どんな研究成果がこの授業を通して出ているのかは、適宜みなさん方にも公表していく予定です。

2 年間シラバス

年間のシラバス(授業予定)は、現在以下のようになっています。まだ完全なものではありませんし、これからの進行次第で、改善のために変更されうる可能性があります。

1) 授業予定

前期

月 日	担当者	シラバス
4月12日	大山	オリエンテーション…受講希望者多数の場合は、その場で抽選をおこなう。授業の概要と目的の説明。
4月19日		心の病と適応（1）…青年期に多く見られる「心の病」について概説し、そのことについて各自の考えを問う。
4月26日		心の病と適応（2）…前回の授業への応答をもとに、「心の病」や不適応ということの、意義を考える。また、その社会との関わりについて。

5月10日	溝上	アイデンティティと自己理解…アイデンティティの概念説明をおこない、アイデンティティが問題となってくる文脈、自己理解との関係を解説する。
5月17日		学びとは（１）…学びとは何かについて解説し、経験による分化のメカニズムを述べる。
5月24日		学びとは（２）…前回授業への応答をもとに、学びの実践例とそこで生じる問題点について言及する。
5月31日	米谷	私について考える…これまでの自分の時期に焦点を当て、青年期までの生い立ちを振り返る。自己分析、グループセッション（自己評価、他者評価）
6月7日		映画「雨」をみて考える…家庭環境などがパーソナリティをどのように規定するか。VTRをみて、感想を書き、グループで話し合う。
6月14日		人間的成長を考える…本当の「自分」の形成とは？看護婦や学生の事例を読み、グループ討議、発表。参考図書：人見一彦『女性の成長と心の悩み』創元社
6月21日	田中	ライフサイクルにおける青年期…今日における青年の問題を、大学生であることの意味を念頭に置いて、考えてみよう。
6月28日		ライフサイクルと相互形成…なぜこの二つが今日問題となっているのかについて、考えてみよう。
7月5日		前期のまとめ…諸君は、これまでの授業をどのように受け止めましたか。前期の授業を振り返っておこう。

後期

10月4日	石村	何故大学に来たの？…前期最終回の際に出す課題「あなたは何故大学に来たのか、京大に来たのか」のレポートの提出（本講義の1週間前）を受けて、個々の学生のライフサイクルにとって「大学生時代」が持つ意味について問題を整理する。
10月18日		「大学生時代」の独自性…高校までの自分と今の自分はどこが同じで、どこが変わったのか。「大学生時代」は実在するか。
10月25日		「大学生生活」の再構成…今、あなたが暮らしている「大学生生活」を徹底的に検証してみよう。結局、あなたは今「大学生」として何をしていますか。では、大学ってなんだろう。
11月1日	井下	欲求と自己（１）…「自分が今、したいこと」をリストアップしてもらいその後、分析ドリルを行う。
11月8日		欲求と自己（２）…VTR（11分）を討議素材としていっせいに鑑賞した後グループに分かれて討議する。
11月15日		欲求と自己（３）…１、２回の進行状況に合わせて３回なりのひとつのまとまりとなるよう討議と解説を行う。
11月29日	神藤	学校教育と人間形成（１）…学校における不適応（いじめや不登校、学級崩壊など）に関する心理学的な話題を提供する。
12月6日		学校教育と人間形成（２）…学校教育における学びの実態、学習への動機づけに関する心理学的な話題を提供する。
12月13日		災害と人間形成…災害が人間に与える心理的影響について、特に阪神淡路大震災の事例をもとに概説する。
12月20日	矢野	特別講義（１）
1月10日	藤林	特別講義（２）
1月17日	田中、大山	授業の最終的まとめ。評価に関して。

２）講師の紹介（授業担当予定順）

おおやまやすひろ
大山泰宏

京都大学高等教育教授システム開発センター助教授

臨床心理学、学生相談論、大学教育評価

みぞかみしんいち
溝上慎一

京都大学高等教育教授システム開発センター助手

青年心理学、自己論、大学教授法研究

まいや ことし
米谷 淳

神戸大学大学教育研究センター助教授、京都大学非常勤講師

	実験心理学、行動科学
た なかつね み 田中毎実	京都大学高等教育教授システム開発センター教授 教育哲学、人間形成論、大学教授法研究
い しむら まさお 石村雅雄	京都大学高等教育教授システム開発センター助教授 高等教育制度、教育政策、大学教授法研究
い の し た おさむ 井下 理	慶應大学総合政策学部教授、京都大学非常勤講師 社会心理学、コミュニケーション論
しんとうたかあき 神藤貴昭	京都大学高等教育教授システム開発センター助手 教育心理学、発達心理学、大学教育評価
や の ひろとし 矢野裕俊	大阪市立大学文学部助教授 教育史
ふじばやしとみ お 藤林富郎	金蘭短期大学助教授 英語

3 何でも帳

1) 何でも帳の使用について

講師それぞれで、何でも帳の使い方は、異なります。皆さん方の記述を使って、次の授業を進める講師もいるでしょう。また、直接には触れずに、授業に対する皆さん方の反応を確かめるために、使う講師もいるでしょう。しかし、いずれにしても、それは授業をお互いに構成していく上での、重要な要素になります。したがって、毎回の記述をお願いします。

2) ハンドルネーム

皆さん方が、自分でこの授業で使う名前（ハンドルネーム）を考えてください。これは、何でも帳に記入するときに、使用します。このことで、何でも帳の記述を授業で公開するとき、同一の人が書いたものは、判別できるようになります。しかし、個人の実名は判りませんので、プライバシーは守られます。

4 授業の評価

この授業においては、ひとりひとりの学びの過程があります。それは、一律に同じ基準で優劣を判断できるものではありません。しかしながら、年度末には、皆さん方の成績を評価しなければなりません。この評価の方法に関しては、いずれ討議したいと思います。

5 その他

1) 自転車の使用について

年間シラバス（改訂2版 99年4月19日）

年間のシラバス(授業予定)は、さっそく以下のように変更となりました。つねに、最新版のものを参照するように、各自留意してください。

前期

月 日	担当者	シラバス
4月12日	大山	オリエンテーション…受講希望者多数の場合は、その場で抽選をおこなう。授業の概要と目的の説明。
4月19日		心の病と適応（１）…青年期に多く見られる「心の病」について概説し、そのことについて各自の考えを問う。
4月26日		心の病と適応（２）…前回の授業への応答をもとに、「心の病」や不適応ということの、意義を考える。また、その社会との関わりについて。
5月10日	溝上	アイデンティティと自己理解…アイデンティティの概念説明をおこない、アイデンティティが問題となってくる文脈、自己理解との関係を解説する。
5月17日		学びとは（１）…学びとは何かについて解説し、経験による分化のメカニズムを述べる。
5月24日		学びとは（２）…前回授業への応答をもとに、学びの実践例とそこで生じる問題点について言及する。
5月31日	米谷	私について考える…これまでの自分の時期に焦点を当て、青年期までの生い立ちを振り返る。自己分析、グループセッション（自己評価、他者評価）
6月7日		映画「雨」をみて考える…家庭環境などがパーソナリティをどのように規定するか。VTRをみて、感想を書き、グループで話し合う。
6月14日		人間的成長を考える…本当の「自分」の形成とは？看護婦や学生の事例を読み、グループ討議、発表。 参考図書：人見一彦『女性の成長と心の悩み』創元社
6月21日	田中	ライフサイクルにおける青年期…今日における青年の問題を、大学生であることの意味を念頭に置いて、考えてみよう。
6月28日		ライフサイクルと相互形成…なぜこの二つが今日問題となっているのかについて、考えてみよう。
7月5日		前期のまとめ…諸君は、これまでの授業をどのように受け止めましたか。前期の授業を振り返っておこう。
7月12日	藤林	特別講義（１）

後期

10月4日	石村	何故大学に来たの？…前期最終回の際に出す課題「あなたは何故大学に来たのか、京大に来たのか」のレポートの提出（本講義の1週間前）を受けて、個々の学生のライフサイクルにとって「大学生時代」が持つ意味について問題を整理する。
10月18日		「大学生時代」の独自性…高校までの自分と今の自分はどこが同じで、どこが変わったのか。「大学生時代」は実在するか。
10月25日		「大学生生活」の再構成…今、あなたが暮らしている「大学生生活」を徹底的に検証してみよう。結局、あなたは今「大学生」として何をしていますか。では、大学ってなんだろう。
11月1日	井下	欲求と自己（１）…「自分が今、したいこと」をリストアップしてもらいその後、分析ドリルを行う。
11月8日		欲求と自己（２）…VTR（11分）を討議素材としていっせいに鑑賞した後グループに分かれて討議する。
11月15日		欲求と自己（３）…1, 2回の進行状況に合わせて3回なりのひとつのまとまりとなるよう討議と解説を行う。

11月29日	神藤	学校教育と人間形成（１）…学校における不適応（いじめや不登校、学級崩壊など）に関する心理学的な話題を提供する。
12月６日		学校教育と人間形成（２）…学校教育における学びの実態、学習への動機づけに関する心理学的な話題を提供する。
12月13日		災害と人間形成…災害が人間に与える心理的影響について、特に阪神淡路大震災の事例をもとに概説する。
12月20日	矢野	特別講義（２）
1月17日	田中，大山	授業の最終的まとめ。評価に関して。

99年度「ライフサイクルと教育」 研究グループ用シラバスへのたたき台

1999年4月12日 Ver. 4

世話人 大山・神藤

- 授業科目：「ライフサイクルと教育」 通年、月曜4限
- 授業担当：田中、石村、大山、溝上、神藤（以上、センタースタッフ）
井下、米谷（以上非常勤講師）、藤林、矢野
- 研究補助：田口（センター研修員）、張（センター院生）、秋田（RA）

1 本研究授業の目的

- ・昨年度までの、公開実験授業を受け継ぎ、その成果を踏まえて、授業研究と相互研修の側面を、より充実させた、実験授業とする。
- ・いくつかの研究グループを組織し、授業担当者が研究グループにも参加するというこで、研究と実践と研修を、緊密に結びつける。
- ・複数の授業者が授業を担当することで、授業研究における、より豊かなデータを蓄積する。

2 授業日程および担当者（案）

前期

月 日	担当者	シラバス
4月12日	大山	オリエンテーション…受講希望者多数の場合は、その場で抽選をおこなう。授業の概要と目的の説明。
4月19日		心の病と適応（1）…青年期に多く見られる「心の病」について概説し、そのことについて各自の考えを問う。
4月26日		心の病と適応（2）…前回の授業への応答をもとに、「心の病」や不適応ということの、意義を考える。また、その社会との関わりについて。
5月10日	溝上	アイデンティティと自己理解…アイデンティティの概念説明をおこない、アイデンティティが問題となってくる文脈、自己理解との関係を解説する。
5月17日		学びとは（1）…学びとは何かについて解説し、経験による分化のメカニズムを述べる。
5月24日		学びとは（2）…前回授業への応答をもとに、学びの実践例とそこで生じる問題点について言及する。
5月31日	米谷	私について考える…これまでの自分の時期に焦点を当て、青年期までの生い立ちを振り返る。自己分析、グループセッション（自己評価、他者評価）
6月7日		映画「雨」をみて考える…家庭環境などがパーソナリティをどのように規定するか。VTRをみて、感想を書き、グループで話し合う。
6月14日		人間的成長を考える…本当の「自分」の形成とは？看護婦や学生の事例を読み、グループ討議、発表。参考図書：人見一彦『女性の成長と心の悩み』創元社
6月21日	田中	ライフサイクルにおける青年期…今日における青年の問題を、大学生であることの意味を念頭に置いて、考えてみよう。
6月28日		ライフサイクルと相互形成…なぜこの二つが今日問題となっているのかについて、考えてみよう。
7月5日		前期のまとめ…諸君は、これまでの授業をどのように受け止めましたか。前期の授業を振り返っておこう。

後期

10月4日	石村	何故大学に来たの?…前期最終回の際に出す課題「あなたは何故大学に来たのか、京大に来たのか」のレポートの提出(本講義の1週間前)を受けて、個々の学生のライフサイクルにとって「大学生時代」が持つ意味について問題を整理する。
10月18日		「大学生時代」の独自性…高校までの自分と今の自分はどこが同じで、どこが変わったのか。「大学生時代」は実在するか。
10月25日		「大学生生活」の再構成…今、あなたが暮らしている「大学生生活」を徹底的に検証してみよう。結局、あなたは今「大学生」として何をしていますか。では、大学ってなんだろう。
11月1日	井下	欲求と自己(1)…「自分が今、したいこと」をリストアップしてもらいその後、分析ドリルを行う。
11月8日		欲求と自己(2)…VTR(11分)を討議素材としていっせいに鑑賞した後グループに分かれて討議する。
11月15日		欲求と自己(3)…1、2回の進行状況に合わせて3回なりのひとつのまとまりとなるよう討議と解説を行う。
11月29日	神藤	学校教育と人間形成(1)…学校における不適応(いじめや不登校、学級崩壊など)に関する心理学的な話題を提供する。
12月6日		学校教育と人間形成(2)…学校教育における学びの実態、学習への動機づけに関する心理学的な話題を提供する。
12月13日		災害と人間形成…災害が人間に与える心理的影響について、特に阪神淡路大震災の事例をもとに概説する。
12月20日	矢野	特別講義(1)
1月10日	藤林	特別講義(2)
1月17日	田中, 大山	授業の最終的まとめ。評価に関して。

- ・4月12日には、授業検討会のオリエンテーションを行う。
- ・受講希望学生が多数の場合は抽選を行う。
- ・授業研究データとして使えるものにするため、原則としてひとり3回連続で講義する。
- ・いつ誰が授業をおこなうかは、最終的協議のうえ決定する。

3 授業の進め方

1) 授業内容

- ・全学共通科目への提供授業であり、「高度一般教育」の理念に基づくものではあるが、特に授業内容に制約は設けない。「ライフサイクルと教育」というテーマに関するものを、各担当者で自由に考える。ただし、内容の重複等を避けるため、本授業の世話役に、前もって知らせること。

2) 何でも帳

- ・「何でも帳」を毎回の授業で記入する。何でも帳を授業の中でどう使うかは、各担当者で工夫する。
- ・学生は、ハンドルネームを使用して、学生同士でも同じ人が書いたものを判別できるようにする。

3) 授業の引継ぎについて

- ・各回の授業担当者は、自分の前の授業担当者と打ち合わせをしたり、授業を参観したりすることで、各回の連続性に留意すること。前回担当者が授業の最後に、次の担当者を紹介するようにしてはどうか。

4) 評価方法

- ・未定

4 授業研究について

今回は、研究としての色彩を強くして、研究グループを組織する。

研究グループとしては、

1) ビデオ分析…溝上・水間：「学生の「顔上げ」」

学生の授業への参加の度合いを測定する指標として学生の「顔上げ」行動の分析が有効であることを明らかにする。

神藤・尾崎：「授業者の意識（ノリ）と授業過程」

教授者の意識（ノリ）が授業中のどのような要因（学生の「顔上げ」行動や授業中のエピソード提示の仕方、自己開示など）に規定されるかを明らかにする。

（田口 米谷）

2) 学生の反応…大山、井下：「何でも帳の分析」

3) 相互研修…田中、石村、（矢野）、（藤林）

4) 授業検討会研究…大山、秋田、田中：検討会における談話分析

以上の大きく分けて4つのグループが考えられる。相互研修の研究として、以下とも関連し、高等教育に関しては全くなされていないであろう授業検討会の研究グループも組織する。

5 授業検討会

1) 参加資格

今回は、研究としての集約性を高めるため、学内教官で自分でも授業を担当している者、および、研究グループのみが、授業参観、授業検討会に参加することができることにする。

2) 検討会の記録

授業検討会の記録は秋田氏にお願いする。

3) 授業検討会の進め方

昨年度までの反省にのっとり、検討会ではできるだけ多くの視点がお互いに補強しあい、実り豊かなものとなるように、以下のように工夫する。

- 1, 検討会自体の反省化：初回（4月12日）には、検討会に関する検討をおこない、そのあり方について討議する。また、半期に2度は、検討会のあり方自体を、意識的に話題とする。
- 2, 司会の権力の分散と視点の複数化：司会者は毎回二人たて、ひとりの運営方針に固まったり、ひとりに場の進め方の権力が集まらないようにする。司会は、基本的に大山・神藤が担当する。
- 3, 発言視点の多様化：その授業の回ごとに、2人が、授業の全体の流れを、それぞれの視点でまとめて、検討会の最初に、授業者の視点とあわせて、発表する。このことで、ひとつの文脈に授業の解釈が固まらないようにする。

4) 臨時の参加者について

公開実験授業としての性格上、臨時の参観の申し入れなどがあった場合も、基本的に受け入れる。しかしながら、その場合の参加資格は、オブザーバーとし、正式の研究グループメンバーとして参加を希望する場合は、本研究授業と検討会の趣旨と方針を十分に確認したうえで、参加してもらう。

6 その他

- ・資料の大きさはどうするか
- ・授業案は、作成するか？

オリエンテーション

4月12日

授業に対する期待・要望

4 / 12 アンケートより

凡例

- ・箇条書き、段落がえ等は／で続けた。
- ・句読点や記号の用い方はなるべく原文を真似るようにした。
- ・誤字脱字、意味不明の箇所も原文に従った

1. 現在何かと議論的になっている教育問題であるが、私の見るところ、どうも表に出てくる意見はタテマエが多く、皆裏にホンネを隠しているのではないかという気がしてならない。教育の目的ということに関して、理念的な題目をとこなえるのもいいが、教育の制度は社会、もっと言えば権力者が整備するものであり、おのずからそこからくる制約を無視できないはずではないか。この授業で、その辺にも切り込んでくれたらいいな、と思ったが、ちょっとこの授業の趣旨とは違う問題かなという気もする。
2. リレー形式というのは扱う分野が「広いが浅い」という傾向になりやすいので少々進度がはやくても“濃い”授業をしてほしい。
3. 非常に興味シンシンです。(個人的にですが) 70~100名の前で話すより10名以内の人々と話す方が楽(というか自然)にできます。小グループに分けてみるのはいかがでしょう。
4. 教卓が高くて、真ん中の列の前の方からは黒板が見えないので、教卓の位置又は高さを変えてほしい。／高校時代の教育には不満が多かったので来ました。／先生方の話し方がおだやかでいい感じでした。
5. 良い雰囲気だと思った。
6. 楽しい授業がいいです。“一限一ギャグ”ぐらいで…。／学生と講師の相互作用のある授業ははじめてなので、ちょっと緊張していますが、おもしろそうなので楽しみです。
7. 助教授の人が多いのは、やはり、これからの教授としての授業の土台とするためですか？それは、それでよいことだと思いますし、こちらとしても気楽でおもしろそうでございます。
8. 授業の形態が目新しく、おもしろそうだった。／わかりやすく楽しい授業がよい。
9. 要望：学生同士、学生と講師が話し合える機会を出来るだけ設けてほしい。／授業の感想：今日はオリエンテーションだったが来週からの授業が楽しみです。
10. 若い講師を多くしてほしい。2(3)回くらい出席しなくても単位がとれるようにしてほしい。
11. 活発な意見交換による内面的な人間性の向上に役立てばさいわいです。／あと評価方法としては学生同士がつけるのがおもしろいかもしれません。
12. (授業前) 心理系に進もうと思っているので、少しでもよいのでとりいれてほしい。実験的性格の授業は楽しみだ。教育学部生として真剣に取り組みたい。／(授業後) 心理学の専門の人が多数いるようなので非常に楽しみだ。将来の進路という理由を他にしても、積極的に楽しみたい。
13. 授業中に収録したビデオを自分でも観てみたいのですが…。
14. 授業楽しみです。本も読んでみたいです。／色々な講師の人の話が聞けるというのは良いと思います。この授業がスタッフの間でどのように話し合われるかも知りたいなあとと思います。そのへんも加味した講義にしてほしいです。
15. 授業そのものが研究になる、というのは新しい考えで、とても新鮮にうつりました。／グループ討議などの際、先生方も討議に加わってもらえたらおもしろい、と思います。
16. 大学の授業は一方通行なものばかりだと思っていたので、この授業のスタイルは素晴らしいと思うし、ぜひ毎週出席したいと思う。／あと、自分のことを振りかえるよい機会にしたい。
17. 青年期の不安定な心、つまり今の自分自身の心について学びたいです。
18. 自分自身、心を深くみつめられるような授業、機会をあたえてほしい。
19. 教官の方が学生に興味を持ち、相互的な授業が展開されるということのはじめてなので、とても期待してい

- ます。自分の内面を少しでも深く理解できたらと思います。
20. なんでも帳の内容に関する講義をしてほしい。
 21. グループでの研究、ディスカッションをすることで、単に講義を聞くだけでなく、自分から授業に参加したいなと思う。
 22. 他大学の先生方の授業が受けられるということがとても楽しみです。他の講義とは様々な点で異なるようなので、はじめのうちは色々ともまどうことが多そうですが、頑張ります。
 23. 自分の意見をうまく発言できるのか心配です。
 24. 多様な講師陣と、その方々の試行錯誤（私たちの反応に対する）などとてもおもしろそうです。私たちもどんどん授業そのもの（内容だけでなく）に対して意見を言えると思います。楽しみです。講師の方々と直接お話できる機会があればいいなと思っています。よろしくお願いします。
 25. 心理のことをいろいろと学べそうなので運良くとれて良かったと思った。学校教育にも少し興味があるので、そういうことを学びたい。なんでも帳に対してコメントを書いてもらえたりしたらうれしい。
 26. 学級崩壊の根原的な原因と対処法について詳しく聞きたい。／心理的な不安と精神病の境界について知りたい。
 27. 特になし。今日のような和やかな雰囲気だったら楽しくてよいと思う。とりあえず、自分が積極的な態度で望めるようがんばりたい。まだ何も始まっていないから、具体的には言えないけど。生徒発表しやすい雰囲気でgood。
 28. 学生と教官の双方向の授業なので、非常におもしろそう。5限目も授業があるので延長はしないでほしい。
 29. 全員が興味を持って、すすんで参加できるような（したくなるような）授業になることを期待します。／今日の感想は…当たって良かった（本音）。面白そうです。
 30. 色々な教授の話を聞いて、自分の人生を高めたい。
 31. 講義内容を見ていると、おもしろそうなのが多いので楽しみです。
 32. とにかく刺激的な授業になればいいと思います。／今日の説明を聞いて授業が楽しみになりました。
 33. 僕は文系で、他の授業は講義が多く、学生と講師との対話が少ないと思うので、この授業ではそういった対話、コミュニケーションの部分を重視してほしい。今日の説明を聞くと、それは達成されそうだ。様々な先生がいて、おもしろそうだった。
 34. この授業を取った人が広く知り合えるようなアットホームな雰囲気で、受動的にならないような授業にして欲しい。／授業を10分前に終わらせて、感想を書くために10分取ってほしい。／なかなか楽しく通っていきそうな授業だと思った。
 35. 心理的なことにも興味があるので、できれば、多く話して下さい。／講師の方々と個々に話ができるようにして下さい。
 36. ◎要望・教育とか心理とかに興味があるので、それらの分野に関して深めていこうと思うし、講師の方々も詳しく教えてほしい。／◎感想・実験的性格のこの授業に参加でき、非常にうれしく、わくわくする。
 37. もしかして俺等はモルモットか。
 38. 教育とは人間形成、人格形成であり、社会にとって重要な問題であるので、少々教育学について知っていたい。ビデオが周囲に設置されているので、おもしろそうである。
 39. どういう過程で“グレル”のか、どういう過程で“不登校”（…父の友人の娘さんが、“これ”なので。）につながっていくのかを知りたい。／とりあえず楽しそうだ。
 40. 全学共通科目で何となく来てみたのが、おもしろそうなのでこれからの講義がすごく楽しみです。／他の講義と一味違う内容の濃い授業を期待してます。
 41. 時間帯として、なるべく5コマ目に響かない程度に…。／黒板は、もう30cm位高い方が見易かった。
 42. 1回のとき、落としてしまったので（途中からあまり出なくなったので…）今年ちゃんと出席して色々考え、勉強したいと思います。面白い授業、（わかりやすい）期待してます。
 43. ひとつには、1－8に書いた心理的な側面。これについては、分析する立場からの見方に対する興味。／も

- うひとつは、教育学であり心理学であれ、それらがどのような分析手法と結果をもたらすのか、分析される立場として知りたいということ。←こういう目で見たときに自分がどう写るのか知りたい／以上の欲求を最も満たす授業であることを期待してきたので、そうであることを要望します。／／ただ、第一印象としては人数が多いし部屋が広いかな？／分析する上では母集団の数はある程度欲しいところでしょうけど／感想は上の第一印象のほかに、ワクの中に書いたようなことが期待できるな、というところです。／主に先生方に対する第一印象ですけど、説明の内容はだいたい予想の範囲だったので。
44. 「理学部の学生がA群科目を学ぶ意義」というものをじっくり考えてみたいと思います。理系の視点では気付かない「何か」が見つかることを期待しています。
45. 大学生活に関して、皆の様々な意見を聞ければと思います。
46. 要望…グループで議論するような形式の講義もやってほしいです。他の学生のひとと、まじめな話をする機会がありません（まじめな話はプライベートでは極力しないようにしている）ので。個人的な要望ですみません。／感想…学生の発表を、授業の重要なファクターとする方針はステキだと思いました。だけど、いきなりマイクを向けられると、うまい言いまわしができないかもしれないです。
47. 単位認定の方法を出来るだけ早く明らかにして下さい。／他の授業とは全く違うものだろうなあと思いました。
48. 思っていたよりやる事のはばが広くておもしろそうなので、1年間がんばってみようと思う。
49. 大学での生活について考え、少しでも「自分」と「大学」との距離をちぢめたい。
50. 楽しい授業をつくりたい。／将来、人に教える立場に立つとき役立てばいいなあ。／選んでよかったみたい。今からワクワクしてる。
51. 倍率約2.5倍という中、この講義に登録したのだから、ありきたりの授業になってほしくない。またこの講義は多分に実験的な意味合を含んでいるのだから、他の講義にできない、ざん新なものになってほしい。この講義において唯一無二の答えは存在しないと思う。それぞれの人間が考えたすえにみちびき出した答えが否定されず（そんなことはおこらないと信じているが）、認められる寛大な空間が形成されるようにしたいし、そうになってほしいと切に思う。ハンドルネームを用いて何でも帳を各自に書かせるのだから、できるだけ何でも帳の内容の多くの人に読めるようにしてほしい。どうでもいいことだが、「実験的」と聞くとモルモットを連想するのは穿ちすぎているだろうか。今回（4月12日）の講義だけで、なんとなくだが楽しめそうだったと思った。
52. 独創的な感じを受けました。このまま独走性を保ってほしいです。心理学のことを、色々教えてほしいです。
53. がんばって出ますんで単位ください。／心理学には興味があるので楽しみです。
54. 単にシラバス見て来ただけだったけど、いざ受講内容を聞いてたいへん楽しみなしだいです。
55. 楽しく、わかりやすく。／この前の授業はA号館なので、授業次第では、自転車できます。
56. まだA群単位0です。単位下さい！／要望：いろいろとアンケートとかを書くのなら、それに対する返答が多い方が楽しいそうなので、コメントたくさん下さい。／感想：楽しく学んで単位をゲットできそうでうれしいです。
57. 少し授業に遅れた時についてゆけるようだとうれしい。／興味が持てて、なおかつ自分自身を見つめ直すことができる授業を期待する。／（感想）ビデオがやっぱり気になるが、各先生方の話を聞くのはおもしろそうだったと思った。
58. まだ、本格的には始まってないが、おもしろそうなので期待している心理学の専門の人が多いので様々な角度からの心理学を聞きたい
59. 色々な専門を持つ先生が授業をなさることが非常に興味深かった。
60. おもしろそうだった。／目があまりよくないので、文字は大きく書いてほしいです。
61. 話を聞いていてとても興味深いと思った。相互作用のところが特に。／要望は、というより期待はやっぱり相互作用がどの程度あるか。
62. 高校のとき、この手の授業がなかった（1回ぐらいあったかも）。けど、僕は、こういうふうに討議をしたりするのは、非常に好きである。楽しみです。

63. せっかく2倍強の倍率をくぐり抜けたので、その苦勞(?)に見合った普通とは違う講義を期待する。／思ったより2回生以上がいて安心した
64. シラバスを見て、「おもしろそうかな?」と思ってただけでしたが、たいへん興味を持ってました。／抽選とおって良かった!
65. 青年期の心理について具体的に学びたい／(感想)講師の自己紹介で心理学の講師が多かったので期待しています。
66. 他にたくさんある一方的な講義より興味がもてそうに思った。／映画をみて考える授業などをしてほしい
67. 文章を書くのは苦手なのですが、がんばってなんでも帳に書いていこうと思います。
68. この授業を受けて、自己を見つめ直すことができればうれしいです。
69. この授業をおしえてくれた子が抽選でハズレてしまいました。少々申し訳ないとおもいました。
70. 今日来て抽選するということでかなりビックリした。けど、スムーズに進行してくれ、受講できるようになってよかったです。これからの授業も今日のように心をほぐして、授業を受けとめやすい状態にしてほしいです。
71. 大学受験制度の改善について討論したい。
72. 履修案内を見て題目で選んだのでとまどっています。こんな不思議な授業を受けられるとは幸運だ。私は自分が小さい事を気に病んだりして、何か人に対こうできるものがほしいと思い続けていたけれど、そういう何か、大学で個人ができる事を講義から受け取りたい
73. 言葉をはっきり話してほしい。今まで受けたことのない形式なので新鮮味がある。
74. 目いっぱい、変わった事をやって下さい。／私自身、教える事が好きで興味を持っているので、出来るだけ色々な視点からの考察を伺いたいと思っています。頭のやわらかい、自由な考え方をする事ができる授業にしたいです。
75. ともしれば内にこもりがちにもなり得る時期にハンドルネームを使って自己の内面を論議するのは良いシステムだと思った。／色々な人の事例をみてみたいです。
76. 聞き取りやすいように話してほしい／読める字で板書してほしい(かい書がのぞましい、行書も可、草書やアラビア語のような字はやめてほしい)／成績のつけ方があいまいになるのではないかと(出席くらいしか評価のしょうがない)→単位をとれた人とそうでない人との間に不公平なことが生じないようにするようにして下さい
77. よくわからないがせっかく授業をとるのだから楽しみたいのでおもしろいものをおねがいします。
78. 感想:)教師と生徒の距離感があまり感じられないことにこの授業のすばらしさを感じた。教師と生徒がなんでも帳で互いを理解していく授業はこれからも続けて欲しい。
79. 今日のオリエンテーションを体験して、面白そうだった。これからも、色々な角度からのコミュニケーションによって、ぼくらを楽しませてほしい。
80. 自分の意見も取り上げられるように積極的に参加したい。
81. 他の講義とは違う雰囲気をつたよわせているので、先が楽しみだ。(感想)
82. まだ何がおこるのか具体的に見えてきません。教育に関する最近のトピックスetcもとりあげてほしいです。
83. おもしろそうだと思います。／単位下さい。
84. 分かりやすい授業にしてほしい。これからの授業の流れがよくわかった。
85. 何でも帳は早く書いたら、5分で書いたりしてもいいのですか。自分の考えが先生によって変えられるのでしょうか?
86. 他のつまらないA群と同じような授業は勘弁してほしい。今日のオリエンテーションに感想も何もないと思うが…。
87. 授業の内容が面白そうだと思いました。
88. 色々な先生の専門の学問について聴くのを楽しみにしています。学校における青年の心理を自分の学校の頃と比較しながら考えていきたいです。よろしくお願いします。
89. 幸運にも受講できることになってよかった。様々な角度から、自分自身を見つめなおすことができたらしい

と思う。

90. 何でも帳の内容で個人名が特定されうることでけれども内容として重要な場合の内容についてうまくバランスをとって扱ってほしい。
91. おもしろい講義を期待してます。／感想は…実際おもしろそうなので、当たって、ラッキーだと思ってます。
92. 学生の考えの分析をしてほしい
93. 特に期待して来たわけではなかったが、今日話を聞いてとても興味を覚えた。毎回出席しようと思う。楽しい授業を期待します。
94. 初めは上でも述べたように、「絶体とりたい」というつもりで来たのではなくて、他のA群がこの時間帯になかったので、どんな講義なのかなという様見程度でここに来たけど、内容をみでみると、おもしろそうだし、自分自身こういうのに興味があるので、飽きずにやっていけそうです。／期待・要望は初めからなかったもので、どんなことにでも興味がわく気がするので、興味のわくような講義をお願いします。

ライフサイクルと教育 受講登録用紙

() 学部 () 学科 () 回生
学籍番号 () 名前 ()

1. あなたが、この講義を選んだ理由は何ですか？次の選択肢から上位3位までを選んで、持ち点10点を割り振ってください。

- 1 授業の内容(教育学)に興味を持った。 ()
- 2 学生と講師との相互作用があることに興味を持った。 ()
- 3 講師陣に興味を持った。 ()
- 4 授業の実験的性格に興味を持った。 ()
- 5 楽勝科目と噂なので興味を持った。 ()
- 6 友達がとるから。 ()
- 7 この時間帯で、他に取れるA群科目がなかった。 ()
- 8 その他(具体的に) ()

2. あなた、この講義の選択に関して、どこからの情報を参考にしましたか？次の選択肢から上位3位までを選んで、持ち点10点を割り振ってください。

- 1 全学共通科目のシラバス。 ()
- 2 先輩や友人からの口コミ。 ()
- 3 学部の新歓パンフ。 ()
- 4 NF(11月祭)事務局のパンフ ()
- 5 その他(具体的に) ()

3 この授業に対して期待すること、要望などがあれば、自由に書いてください。

〈検討会記録〉

参加者： 米谷、矢野、藤林、田中、田口、石村、
大山、神藤、溝上、柴田、秋田（順不同、敬称略）

（それぞれの自己紹介の後、資料「99年度『ライフサイクルと教育』研究グループ用シラバスへのたたき台Ver.4」に沿って確認、補足説明、議論がなされる。）

大山

授業日程の変更ですが、矢野先生に11月29日、神藤先生に12月6日、13日、20日をお願いします。

3-1)で、内容の重複はありませんでした。

4で、柴田先生には3)の相互研修グループに参加していただくということで。田口さんはビデオ分析、談話分析にまかれますが…

田口

授業内容そのものに対する研究をどうするか？学習形態が違い、先生もかわる。授業案とのズレとかどうなるのか？

大山

教育方法論のグループを作しましょう。詳しいのは…

矢野

入れていただいたら（→相互研修グループから教育方法論のグループに移る）

神藤

余裕があれば。

大山

田口さん、複数のグループにまかれますが—

田口

主専攻、副専攻ということで…

神藤

米谷先生が学生のモニターを去年みたいにほしいとおっしゃっていたので…

溝上

モニターをどうするかは来週検討。今年は学生の意識の変遷を追ってみようと思いますので、センターの先生だけでいいですから、授業の前後に学生にインタビューさせていただきたい。この検討会も来週からビデオに撮るのでよろしくお願いします。

大山

机の配置も次回から変えたい。それぞれが等距離になるような感じで。

5-1)で、今回は少しclosedで積み上げ式にやっていたのでこのように変えました。

3)で、去年の反省から①共通基盤が違いすぎるとなかなか議論にならない、②司会者への権力集中があった、③発表者の反省から検討会をはじめると「懺悔」になってしまう、というのでこうしてはどうかと考えたのですが、ご意見は？

石村

5-3)-3で、実験的試みとしては面白いかもしれないが、無理にする必要はないのではないかな。保留を。

5-3)-2で、権力分散ということなら授業者と司会は重ならない方がいい。しかしなぜ二人必要なのか？

大山

グループセラピーのアナロジーで、一人のやり方について、見ている人、評価している人がいて、やり方について相互に評価し合いながらやるほうが生産的に動く、という感じで…

石村

これも含めて実験だと思うので、また見せてください。

田口

授業後すぐに流れをまとめるというのが、それだけで研究になる（例、フリーカード法など）というくらい難しいことやと思うんですよ。授業をどういう形で把握して共有可能な形で提示できるのか？

田中

大学の授業ではあまり構造的にきっちりやってこなかった。去年までは話のとっかかりとして話した。

石村

田中先生は授業案をきっちり作っていたからズレなども見やすかった。

大山

授業案、どうするか、それぞれにやってもらったら…

矢野

あらかじめ参観者に配っておくのかどうか？

大山

照らし合わせながらか、完全な聞き手にまわるのか、自由に選ぶように――

田中

大山さんが授業案作るのに抵抗するのわかる気がする。フリーな組み立てみたいなところをちゃんとみていく、現に今おこっていることをちゃんとみてほしい、というところ――

がっちりした授業案をつくっていたらどこでズレたか、臨機応変に、ということが見える。両方あっていい。柴田先生の授業のように伝えることがはっきりしていれば授業案にものすごく意味があるような気がするが…そういうきっちりした伝達型の授業は（公開実験授業には）一つもないような気がするなあ（笑）。

田口

一番いいのは「きっちり書いて授業前に忘れる」ことだといいますが――

大山

授業にとってのプランとは何か、ということまで含めて検討したらどうですか？

神藤

絵なり何なり、大学独自の授業案を考えていい。

石村

もとの提案に戻るが、二人が物語を作る、というのはやるか？授業をみてその場でパッと出してうまくいくか――イメージがわからない。

田口

どうせなら口頭だけでなく、手書きで残る方がいい。3つなら3つ。

石村

来週、田口さんともう一人――

矢野

来週はたぶん可能。流れを自由な視点でまとめればいいですか。評価を下すわけではなくて。

大山

あってもいい。口頭、フィールドノート、黒板など、それぞれがそれぞれに工夫して。

石村

授業検討会の記録、過去はメモだった。今回はどういう位置づけで？また井下先生、藤林先生が毎回出られない。引継ぎは？

田中

ビデオを送る。また、談話分析をするならきっちりやらないといけないが…

大山

正確な記録は別にある。検討会の記録は、思い出しのメモ書きとして秋田さんのパースペクティブでまとめてもらえばいい。

検討会についての検討会を半期に二度ほど入れたい。この点については？

石村

授業者、司会もかわるので、去年よりは（検討会の進め方は）流動的になるだろう。

田中

授業者が議論に反論してもよい。やりきれんなあ、と思えば口に出して言えばいい。促進的にやるべきで、「ダメ」という断定的なコメントでは救いがない。

石村

今年のはまだやってみないと…

大山

検討会自体の反省はできるだけそれぞれが話題にする、半期に二度は意識的に取り上げる、ということ。

石村

何でも帳を通して読むのは？

大山

大山、井下グループで。あと、授業者と、去年から読んでいらしている田中先生？

田中

読みたい。

石村

授業検討会に学生反応班の方から必要があれば何かいっていただけると考えていいですか？

大山

検討会で学生からのフィードバックを即座に反映させたい（何でも帳、頭出しビデオなど検討中）

柴田

なぜこんなに人気があるのか？

1日に4回も授業を受けるなら、どこで自分で勉強するのか？

3回ずつの読みきりの講義で、学生がどう変化していくのか見たい。

学生と授業者の会話がどういう具合に成り立っていくのか勉強させていただきたい。

評価のことがあがらなかったが、それぞれの講師がレポート課題を出したとしたら、こんなに人気があったのか？

大山

文科系、理科系、共通でやれる部分など、議論していけたら――

資料の大きさは、B4をお願いします。リソグラフの限界なので。前日までにメールで結構ですでお送りいただければ一緒にレイアウトします。できれば1週間前がありがたいですが、ギリギリなら当日の1時間前くらいなら…

世話役は私（大山）と神藤さんです。

(以下、今日4/12の授業についての検討会。司会：神藤)

大山

思ったよりも人数少なかった。たくさん入れてあげたいという気持ちが強かった。90～100名といったのはよかったのではないかな？あそこで学生のコミットが高まった。

学生はうまく散らばった。先着順だと学部などが偏る可能性がある。

二人、どうしても入りたがった学生を入れた。

意図したことは、授業の内容と形式を噛み合わせながらしゃべることで、私なりのヴィジョンを一つ提示した。

田中

人の授業見るのはなんて楽なんだろう(笑)。一番すごいと思ったのは、抽選でざわついていた学生が授業が始まるとバチーッ、と集中したこと。大山さんが学生に「受け入れるよ」というサインを送っていた。「ちゃんときいてくれるんだ」というサインのもとに始まった。そのサインに注目していきたい。

大山

意識してやっていますねえ。ラポールの形成というか、自由な雰囲気で、大切にされているという――

神藤

それでか、質問も出やすかったですね。

田中

関西弁と他の方言で、言葉がグチャグチャだったなあ。

大山

自分では意識していないけれど、それぞれの言葉でこちらのモードが違うんでしょうね。

石村

言いよんだ、というか。また、「わかりますか」という聞き方は答えにくい。

田口

私も何でも帳がどんなものなのかよくわからなかったが、「来週配ります」とあったので、「じゃ、来週聞けばいいんだ」と思った。

田中

学生の質問が何でも帳に集中したのは、どうやら評価に関係してそうだと感じて――

石村

評価を「みんなで決めます」というなら、こちらが評価を出した後、学生のほうの反論権を保証してもいい。

田中

正しい。

田口

「みなさんと」作り上げていく、という点はよく伝わったと思う。それをどう思うかはまた別。「面白そうや」の反応はあった。

溝上

田中先生の見方、そういう見方があるんだなあ、と。色々と考えています。

柴田

アメリカでの経験で、25名以上はT.A.を使って分けていた。そして、先生は、聞いてもなかなか首を縦に振らなかった。それを日本でやると、学生は「わかりません」とこたえる。一つもわからないでも、「わかるためにはこれだけ勉強しなければならないのだな」と色々考えたものだが…。学生に迎合してまでやる必要があるのか？

田中

僕が否定的に返すと授業が暗くなるんですよ。そのまま受入れないんだけど、ラポール、というか、関係を

組み立てながらやっていく、というか――

柴田

コメントするのじゃなくて――

田中

関係が出来ているんでしょうね。うまいこと言えないけれど、関係なしにそれやったんじゃ――

藤林

（アンケートを読んで）学生は非常に期待をしていますね。「楽しい授業」とか「わかりやすい授業」とか。二人だけ評価のことを知らせてほしいと書いている。あまり評価のことを気にせずに来ている学生が多いよう。ロコミでひろがって、今年はさらにリレー式で、というので、この期待にこたえられる一年になれば、と思います。

石村

1／10は授業がないので、藤林先生の授業の調整が必要。

以上

1 4月12日 オリエンテーション（担当：大山）

例年80人程度に受講生を限定しているのであるが、200名程度がやってきた。黒板には、抽選をおこなうこと、倍率は3倍程度であることをあらかじめ書いておき、この条件に不服な場合は他の授業にあらかじめ行くよう、指示した。それでも、200名が残ったのである。

学生ひとりひとりに番号をあてがい、ランダムに当選番号を決定することで、抽選をおこなったが、そのときには教室から学生があふれかえり、通路にまで座り込む状態であった。ある学生は、このときの雰囲気「一種異様な雰囲気」と述べている。集まってきた学生達に司会者は、次のように尋ねた、「80人ではなく100人を抽選で選ぶのはどうだ？予備の椅子を使わなければならなかったり窮屈になったりして、多少学習環境は悪くなるが、80人選ぶのと100人選ぶのはどちらがよいか」と挙手してたずねた。圧倒的多数で、100人がいいということになり、100人を抽選することとした。

実は、司会者の意図としては、このときにすでに「相互行為」をはじめていた。授業の運営方法は、決してあらかじめ決定されたものでなく、状況を読みつつ柔軟に変えうるものであること、また、その際に学生側の意見が重視されることを、実際の行為としておこなうという意図があった。「一種異様な」盛り上がりと相まって、この司会者からの提案に拍手がわき上がるなど、「抽選会」は高揚した雰囲気を見せていた。

抽選ということを通して、学生のさまざまな姿が見えてくる。外れた学生には、無言で去っていく者もあれば、友達に手を振りながら去っていくものもある。当選した学生には、ガッツポーズをして意気揚々と登録の場へ向かう者もあれば、当たってもすぐには立ち上がらず、しばらくしてから何事もなかったかのように、おもむろに登録へ向かう者もいる。すぐに立ち上がるのはいかにもうれしがっているようで、気がひけるのであろうか。このように、すでに学生の様々な姿が浮かび上がっていた。

結局100人弱の学生が抽選され、授業のオリエンテーションが開始された。このときのことを、ある学生は、次のように語っている。「抽選のときの異様な雰囲気の後では、この授業がビデオカメラで撮影されていること、常時参観者がいることなどを説明されても、すでに違和感はなかった。それほど、この授業は特殊であった」。またある学生は、「先生が、ビデオの撮影があること、参観者がいることを学生に説明なさって、その了承を求めている、自分たちが大切にされているなという感じがした」と述懐している。実際、このときのオリエンテーションは、授業の目的と、相互形成ということ、を重層的に語ることを意図したものであった。すなわち、現に今この授業（オリエンテーション）を実施しているという平面では、学生と対話しつつ学生の意見を取り入れるという相互性の実践を、そして、授業の枠組みに関する平面では、学生と教官がともに学びあう、そして教官どうしが学びあうために参観するという、授業の組み立てに関する相互性を、最後に、授業の内容に関しては、教育や人間形成における相互性を主題として扱うことを説明するというごとく、授業実践、授業計画、授業内容のそれぞれにおいて、相互性を展開するように意図したのであった。

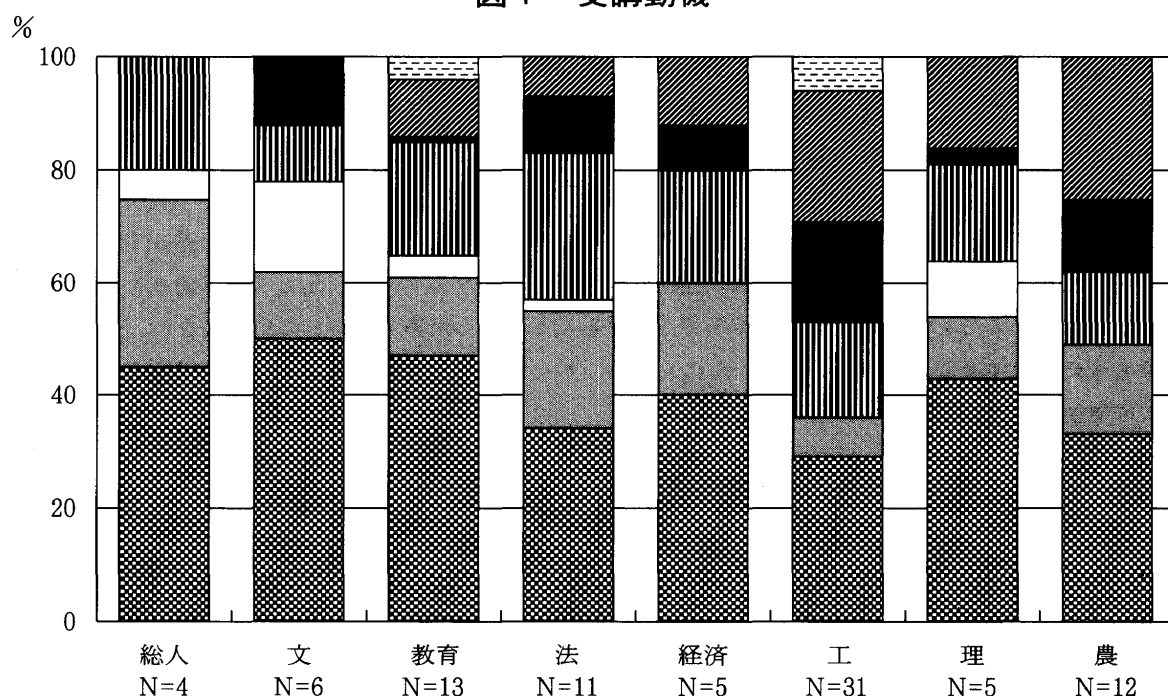
後のレポートを振り返ってみると、この相互性に関する意図は多くの学生に伝わっていたようである。いやむしろ、分かりやすすぎるくらいであった。この分かりやすさが、後々の授業における困難さへのひとつの原因であったと思えるのであるが、このことに関しては後述する。さて、こうした相互性の強調にも拘わらず、何人かの学生には意図するところは伝わらなかった。実験授業という名前から、自分をモルモットあるいは実験素材として提供して、その見返りとして単位をもらうというイメージでとらえている者も数人いた。ちょうど、薬か何かの人体実験のようなつもりであろう。また、学生の意見を取り入れつつ授業の進行を変えていく授業進行の様子に、一種の甘さを感じた者もいたようである。「大山先生を使つての抽選は、まずいと思う。いかにも楽勝科目という噂を裏付けかねない」という感想がそれである。とはいえ、こうした意見はむしろ例外であり、多くの者は学生と教授者が相互に作り上げていく、ということは理解したようである。しかしながら、この相互性とは、あくまでも「与えられた」もの、すなわち空気のような「所与」なのであり、学生が主体的に自分で獲得していくものではない。こ

うした所与の相互性が、果たして真の意味での相互性と言えるのであろうか。これはちょうど、あまりにも分かりのよすぎる親のもとでは、子どもの自主性が本当の意味では育っていかないようなものである。子どもは、分かりの悪い親に対し、反抗したり幻滅したりする過程を通してこそ、そして、当初は変更不可能とみえていたとしても努力したことで状況を変えることができたという体験を通してこそ、その自主性を育てていくのである。このように、相互行為とは、ただそれがうまくかみ合っていれば良しとされるものではない。相互行為のかみ合いの中に、軋みやズレがあり、そこに参与するものが主体的に獲得していくものであるべきなのである。

初回のオリエンテーションでは、その後、各回の担当者がそれぞれ、簡単に自己紹介と授業内容の紹介をすることをおこなった。誰もが一種高揚した気持ちでいた。新しいオムニバス形式の授業が、どんな展開になっていくかは、まだ誰も予想していなかった。

さて、ここで、初回のオリエンテーション時に学生にきいたアンケートの結果を掲載しておこう。

図1：受講動機



データ	
	1. 授業の内容(教育学)に興味をもった
	2. 学生と講師との相互作用があることに興味をもった
	3. 講師陣に興味をもった
	4. 授業の実験的性格に興味をもった
	5. 楽勝科目という噂なので興味をもった
	6. 友達がとるから
	7. この時間帯で、他に取れるA群科目がなかった
	8. その他

受講理由に関して、選択肢1から4までは、授業の内容や性格に興味をもったという、積極的理由である。それに対して、選択肢5から7までは、消極的な理由となっている。図1を見ると、たとえば総合人間学部の受講生では、ほぼ100%が積極的理由による受講であるが、工学部では50%程度にすぎない。また理科系全体では「7：この時間帯で、他にとれるA群科目がなかった」という、時間割上の制約が大きくなっていることがわかる。

大山泰宏 担当授業

4 月19日、26日

● 前期第1回 4月19日 ●

〈授業案〉

1 本時の目的

「心の適応について」論じていくための手がかりとして、性格検査「エゴグラム」と「OKグラム」を施行してもらい、それを通して以下のようなことについて各自が考えていくきっかけを提供したい。

考えるポイント

- エゴグラムに内在的に

- 1) 自己への振り返りの開始……結果を見て、自分なりにどう解釈するか。単に「当たっている」という感想だけではなく、どこがどのように当たっているのか。また、そうなった理由を、自分の普段の行動や考え方と比べ合わせて、どう意味づけるか。育った環境との関係は？
- 2) 人格の習慣的反応次元とワーキングモデルの違い……エゴグラムとOKグラムのプロフィールの違いは、なぜ生じるのか。これらの質問紙のどこが異なっているのだろうか。

- エゴグラムの外から

- 1) モデル化の功罪……この検査によって見えてくることは？また、これによって見えなくなってしまうことは？
- 2) 性格検査の功罪……性格検査の可能性と限界をどのように考えるか。

- そこからさらに、

- 1) 適応ということは、どのようにとらえられるのか。
- 2) 自分が変わっていくということは、どのようなことか。
- 3) 人によって、このテストの結果の捉え方が異なる。そこをどのように考えるか。

参考図書：大山泰宏 1998「性格について」『臨床心理学入門 一理解と関わりの心理学』培風館

（留意点）あまりにも、説得性を持たせてしまうと、学生の反論を許さなくなってしまう。従って、学生が、反論できるような雰囲気づくりに心がけたい。また、この授業は答えを提供するものでなく、これを通して各自が考えていくべきであるということを、強調したい。

2 授業の進行

1) 連絡事項（2：45）

- シラバス変更の伝達：
- モニターの依頼：米谷先生より。
- 何でも帳に関する連絡：前回不十分であった「何でも帳」に関する説明。
- 前回のフィードバック：これによって、学生からの反論を許す布石とする。また、授業の目的の確認をおこなうとともに、心理学への導入をおこなう。

2) エゴグラムとOKグラムの施行（3：00）

- エゴグラムとOKグラムに回答し、各自のプロフィールを描く。
- 解説の用紙は、その場で配り、授業空間を柔軟にする。（学生の活動のactivate）
- 場合によっては、友人や近くの人とのプロフィールと見比べる。こうした作業は、後のディスカッションのための布石となろう。

3) エゴグラムの解説（3：30）

パソコンによるスライド（マイクロソフトパワーポイント）を使用し、以下の項目に関して、わかりやすいdisplayを試みたい。

- ・フロイトの自我構造論
- ・エリック・バーンズの交流分析の理論
- ・エゴグラムのパターンと解釈の提示

4) 討論のための視点の提供（3：50）

- ・これはあまり強調せずに、プリントに書いてあることを示すだけで、さらっと流したい。学生が考えるべき課題というより、自ら考えるための「きっかけ」にすぎないので。

5) 何でも帳への記入（4：00）

〈配布資料〉

第1回 心の病と適応 —— エゴグラムを通して考える ——

1 エゴグラムとは？

アメリカの心理学者、エリック・バーン（E. Berne, 1950）の「交流分析、Transactional Analysis」に基づいて考案された、質問紙。施行が簡便ながら、自我状態やその人のコミュニケーションパターンがよくわかるので、様々な場面でよく用いられている。

2 交流分析とは

1) 基本的な考え方

1. 人は誰でも3つの“私”（自我状態）を持っている。
2. 対人関係の鍵は、他人を変えるよりも、自分を変えるほうが、はるかに簡単であり、生産的である。
自分の過去と他人を変えることはできないから。
3. 自分こそが、自分自身の行動、感情、思考をコントロールし、管理する責任者・指揮者である。

交流分析の目的には (1)自己理解を深める、(2)自律的な生き方をする、(3)真の交流を深める、が挙げられる。

2) 自我状態とは？

- 「感情および思考、さらにはそれらに関連した一連の行動様式を総合した1つのシステムである」、とバーンは定義している。
基本には、フロイトの人格理論がある。それを、もっとわかりやすく擬人化したものと考えることができる。
- 自我状態は、「P：親の自我状態」「A：大人の自我状態」「C：子供の自我状態」に分けられる。さらに、それは、以下のように細分化される。

CP (Critical Parent) : 批判的親…支配的、命令的、批判的、厳格、見下す

NP (Nurturing Parent) : 養育的親…やさしい、おもしろい、はげまし、援助的

A (Adult) : 大人…冷静沈着、客観的、分析的、合理的

FC (Free Child) : 自由な子ども…茶目っ気、本能的、直情的

AC (Adapted Child) : 順応した子ども…いい子、抑制的、おどおど

親の自我状態

	性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
C P	偏見的	当然でしょ 格言・諺の引用	断定的 嘲笑的	全能者の (自信過剰)
	封建的	理屈を言うな 言うとおりにしなさい だめねえ	疑いがこもる 押しつけ調 恩着せがましい	直接指をさす 支配的 尊大、ボスの
N P	権威的	バカだわ	威圧的	けんか腰
	非難的	～しなくてははい けない	批判的	他者を利用する
N P	懲罰的	後で後悔するぞ	教訓的	拳で机をたたく
	批判的		説教的	見下げる
N P	排他的		非難めいている	小馬鹿にする 鼻にかける 特別扱いを要求する
N P	救援的	してあげよう わかるわ	やさしい 安心感を与える	手をさしのべる 過保護な態度
	甘やかす			ほほえむ 受容的
N P	保護的	淋しい(くやしい) のね よくできたよ	非懲罰的	
	なぐさめ	大丈夫、できる わよ	気持ちを察する ような 同情的	肩に手をおく 気づかいに満ち ている
N P	心づかい	かわいそうに よかったね	愛情がこもる 温かい 柔らかない	世話をやく ゆっくり耳を傾 ける
	思いやり	がんばりましょ う まかせておきな さい いい子ね 心配しないで		

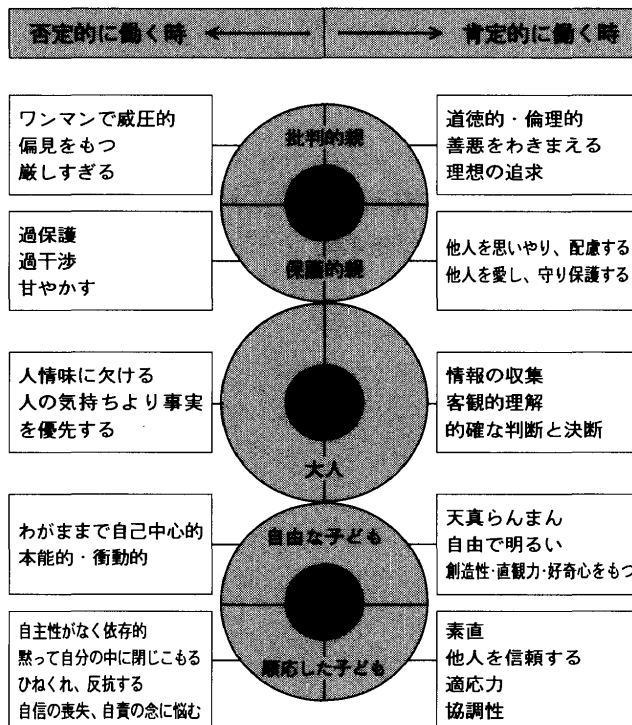
大人の自我状態

	性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
A	情報収集 志向	まてまて 誰が?	落ち着いた低 い声	注意深く聞く
	事実評価 的	なぜ? いつ	単調	冷静 観察的
A	客観的	いくら… どこで	一定の音調(乱 れていない)	機械的な態度 安定した姿勢
	合理的	～と思う 具体的に言うと	冷静	相手に目を合わせる 時に打算的
A	知性的	考えてみましょう	相手に合わせる	考えをまとめる
	分析的	私の意見では…	明瞭 話し手は内容を 理解している	計算されている 対等な態度

子どもの自我状態

	性質	言葉	声・声の調子	姿勢・動作・表情・ゼスチャー
F C	本能的	感嘆詞 きれいだ! (汚い! 痛い!)	開放的 のびのびした 調子	自由な感情表現 活発
	積極的	～がしたい 好きよ、嫌い だ	大声 自由・自然	自発的 よく笑う
F C	創造的	ほしい お願い	感情的 興奮調	ふざける ユーモアに富む
	直観的	やって できない	明るい くったくない	楽観的 時に空想的
F C	感情的	助けて うれしい	無邪気 楽しそう	リラックスしている 自然に要求できる
	好奇心			素直に甘える
A C	順応的	困るんです ～していいでしょ うか	ボソボソ声 自信がない	相手をまともに 見ない
	感情抑制	よくわかりません	くどい 遠慮がち	気をつかう 迎合的
A C	反抗心	ダメなんです どうせ私なんか…	陰のある響き かみつ	ため息 同情を誘う
	消極的	～するつもりです ちっともわかって くれない	恨みがましい 時に激昂	反抗的 おどおど とりこむ
A C	依存的	悲しい・憂うつ 淋しい・くやしい もういいです	あわれっぽい	はじめめ 無遠慮 挑戦的
	いい子			

肯定的にも否定的にも働く自我状態



出典 白井幸子：看護にいかす交流分析、医学書院、1983、p.30

3 エゴグラムとOKグラム

OKグラムは、エゴグラムから派生したものである。エゴグラムが、その人の表面に現在顕れている、自我状態やコミュニケーションパターンを反映するのに対して、OKグラムは、その人の中の、比較的一貫性があり自分でも意識できない、自己イメージや他者イメージを反映していると考えられている。

U- (You are not OK) : おまえはそれではダメだ。(他人や自分に批判的) …CP

U+ (You are OK) : あなたはそれでいい。(他人や自分に寛容) …NP

(A)

I+ (I am OK) : 自分はこれでいい。(自分に肯定的) …FC

I- (I am not OK) : これでは自分はダメだ。(自分に否定的) …AC

4 エゴグラムとOKグラムを重ねてみよう

エゴグラムとOKグラムを、Aを基準に重ね合わせてみよう。エゴグラムは、今あなたが人とつきあうときにとっている態度を表していると考えられる。OKグラムは、あなたが自分自身の心の奥深くの自分を表すと考えられる。2つの間には、どのくらい差があるか？いいか悪いかは別として、2つに差がないほど楽である、と言われている。差が大きい場合は、自分を変えようと努力している途上であるか、立場上そうせざるを得なくなっているかであると、いわれる。

5 エゴグラムのパターンから何が読めるか？

- 1) 自分の自我状態のどこが高いか見てみよう。
- 2) 高い自我状態の性質を調べ、普段の自分の行動と比較して考えてみよう。
- 3) 他の人のエゴグラムと比較してみよう。

一概には言えないが、NPとFCを高くし、それよりACを低くするように努力することが、より魅力的でより適応的な自分づくりにつながっていくと言われている。しかしながら、もっとも大切なのは、「どんな自分になりたいか」それぞれの人がイメージして、それに向けて努力していくことである。

6 考えるためのきっかけとして

エゴグラムを通して、以下のことについて、各自で考えてみよう。どれでもいいので、自分なりに考えたことを、何でも帳に記入してみよう。(もちろん、それ以外のことを書いてもOKです。)

・エゴグラムに内在的に

- 1) 結果を見て、自分なりにどう解釈するか。単に「当たっている」という感想だけではなく、どこがどのように当たっているのか。また、そうなった理由を、自分の普段の行動や考え方と比べ合わせて、どう意味づけるか。育った環境との関係は？
- 2) エゴグラムとOKグラムのプロフィールの違いは、なぜ生じるのか。これらの質問紙のどこが異なっているのであろうか。

・エゴグラムを外から眺めて

- 1) この検査によって見えてくることは？また、これによって見えなくなってしまうことは？
- 2) 性格検査の可能性と限界をどのように考えるか。

・そこからさらに発展して

- 1) 適応、不適応ということは、どのように考えられるのか。
- 2) 自分が変わっていくということは、どのようなことか。
- 3) 人によって、このテストの結果の捉え方が異なる。そこをどのように考えるか。

〈検討会記録〉

司 会： 神藤、大山／フィールドワーカー：矢野、田口
参加者： 柴田、吉田、米谷、矢野、石村、田中、田口、
大山、神藤、溝上、張、秋田（順不同、敬称略）

神藤

お疲れ様でした。机がかわって話しやすくなったかと思います。

大山

今日は（授業案に）書いているとおり。フィールドの方からまず先に。

矢野

時間の経過でまとめてみたい。

3時ごろからコメントに対するフィードバックがなされた。フィードバックは3つくらいにわかれていた。一つはこれから授業において、新しい教室文化をつくる、というのから学生の構えをときほぐす、というところ。もう一つは実験ということについての説明。それから3つ目は授業自体を共に作りあげていく、ということ。コメントを通して、これからの授業のあり方について説明された。

次にエゴグラム、OKグラムという心理テストで授業の材料を用意されて分析され、それにかからめて交流分析やフロイトの理論の説明があった。その中で、合計8つのタイプ分けをプロジェクターで映しだされた。その辺の手際よさに感心しました。

ネーミングに対して学生は惹きつけられていました。これがどういう形でこの授業の完結に結びつくのか気になっていたが、授業案6番目の「考えるきっかけ」で、そこからどう考えるか——そこに多様性があるってよいし、評価についても様々な考えがあるってよい、という形で——何でも帳を書くためのサジェスションがあった。なるほど、これでしめくられ、なおかつこれからの授業の発展の材料にもなる、と、こういう構成だとわかりまして、たいへん構成としてもよい授業だったなと思いました。

それで、視点ということで申し上げますと——

- 今日の実質的に1回目の授業で、実験、相互性、と前回アナウンスしていたことを、実際に学生に実感してもらった、という点で——最初が肝心——この授業のデザインは、学生に参加をうながす、ということで、効果的だった。しかも中身に即して、いわゆる能書きと一致していてよかったように思う。
- 内容としても、自分というものをテストの助けをかりて外に出してみる、という関心のあるテーマで、その点でも、参加をうながすというやり方に内容が適切であった。

大学の授業というのは自分の先生のやり方で大枠が決まってくるのだろうが、大山先生はどこでこのような授業を身につけられたのか？

田口

何か出したいくて一生懸命書いたが、やはりまとめるのは——これを全部配るわけにいきませんので口で言います。

大きくは、事務連絡があって、3：13から心理テストをします、ということで始まって、それから20分間机間巡視をしながら、その後解説を始めて、で、終わり、というわりとわかりやすい授業の構成だった。展開の方は先ほど矢野先生からあったので…。

私が思った点は——

- 机間巡視をけっこうされているな、と。最初は見ていただけだったが、2回目以降はかなりマメに生徒に声をかけられていたのが印象的だった。けっこう色々しゃべってはったんですよ、「ホウ、これは見事なー」とか「ホウ、ホウ、ホウ」とか（笑）。
- 授業の流れについて気がついた点は、展開が変わるときに「大事なことをいいます」などきちんとそのキュー

を出しているのがわかりやすいな、と思いました。

- 最後の解説が、30分間、結構長かったですけど、プロジェクターの方をみんなけっこう見ていた。8つ、と多かったが、4つ目までは順番に説明してから名前を付ける、という風にしたいんですけど、後半は惹きつけておいてから名をバーンと出す、とタイプの出し方に変化があったので、ダレなかった。提示の仕方がよかった。／ものによって手を上げさせたり説明だけだったり、変化をつけただけなのか、意図していたのか？
- 「立ち歩いていいんですよ」という指示も出していたんですけど、そこまでは「教室文化」は崩れていないな、と（笑）。少しワヤワヤはしていたが、立ち歩くまではいい。笑いもあり、集中していて、いい授業だった。

神藤

それに対して、大山先生の方から何か――

大山

提示の仕方でもやり方を変えたのは両方理由があった。M型は割合として多く、手が上がりやすい。あと、あれを知られてもその人たちは特に問題もないので。N型のときに「どう思いますか？」ときいたのは、ダレてきたなと感じたので、みんなに考えてもらうときに、ああいう課題を出した。一人パッと答えてくれて、もう一人はマイク向けたらいい、という感じだったので、ちょっとおして答えてもらった。

立ち歩くことに関しては、それだけの自由があるんだ、というメッセージとしては意味があったんじゃないか、と。

どこで授業を身につけたか、ということに関しては、私の授業のイメージの中に…

- 予備校で面白い授業を受けてきた、というのがあって、面白く、知識がよく整理された、かつ考えさせられるようなやり方、というのがあります。それが一つ。
- もう一つは、笑いで巻き込んでいく、というのは河合先生の授業のスタイル、あのあたりをすごく考えている。
- もう一つはグループワークの中で、例えば侵襲性（手をつないだり）の高いことをやる。そこへの構えを作り上げていくために、インストラクションだけでやらず、囲碁のように布石を打っておく。その布石がパッと一緒になって動くとき、何かが授業の中で動く――というそういう布石のやり方はグループワークから。

感想ですが、

- 今日はこちらが気合入れすぎ。流れを最後までアレンジしていた硬さがあった。今日のはしかし必然かも。矢野先生のおっしゃるように「羊頭狗肉」にならないよう、相互性を盛りこむ工夫をした。
- はじめ、1週間たってどうか、という話から始めたのは、授業が彼らの日常性の一コマとしてあるんだ、そしてここでやったことを日常に返していく、そういうための布石としての導入を意識した。
- 事務連絡としては、何でも帳を書いてもらうが、それをどうかえすかイメージをもってもらうために、先週の感想をこちらがフィードバックする。／何でも帳にアクティベイトしてもらうのに、秋田さんに打ってもらったの（学生の感想）をはりつけた。一人一人の意見がこういう風に出てくる、尊重されているんだよ、というメッセージとしても伝えたかった。
- 選んでフィードバックしたコメントは、まっとうにかみ合っているものよりも、ナナメから見たりしているものや、自分を出せないことに対して躊躇しているコメントなどを選んだ。授業の枠を拡げていくということを実践的な作業としてやった。
- エゴ、OKグラムの作業が速くてビックリした。古典的な、旧日本人の適応型が多かった。看護学校でやるのとは違う。
- 机間巡視ということで何をやってたか、というと、教室の前後が分けられているということを崩すことですね。みんなを巻き込んでいく教室という場全体を作っていく、という感じでやった。紙を配ってまわる、というのでも場の構造は崩れる。／こんな風にちょこちょこ布石を打って、場を作っていくということをやった。
- 解説では、私がパソコンというツールに馴染んでなく、学生の反応が見えにくかった。フロイトの話をしていたところが一番眠そうだった。

- ・討論のための視点の提供は、さらっと流したかった。学生の反応がわからず、強調しすぎたかも。強調したことで以外にもなんでも書いて、といったので、その辺でバリエーションが出てくるか？

田口

最後のところで課題をバーッと説明されたが、考える時間があまりになかったのでは？

大山

時間がかかるもの。今回はきっかけにはなるか。来週、今日の問いに考える授業をしたい。

石村

大山さんの授業は後ろの方に向かってノッてくる。最後に「どこでもいいから考えてもらって、来週講義します」といった、あそこは仕掛けとして面白い、と思った。OKグラムに関してはもっとサインが必要だったので？／はし折った部分は「プリントのここを読んでおいてね」、の指示があってもよかったのではないかな。

田中

全部の感想をコピーで渡す、エゴグラムを実際にかける、机間巡視、など、学生をノセる仕掛けはいろいろあった。共有できるものは共有すべき。

その上で構成上ないものねだり（笑）をすると、一番ウケた理由は自分で書いて自分で判定した点。テストは知るきっかけで、「ワラをもつかむ」ときのワラだ。ワラなんだ、これは一つの、と、そこは今回でも崩すべきだった。でないと血液型と同じ。

大山

いったん考えてもらって来週やるつもり。

田中

そうか。「こんな信用できない」というネガティブな反応をうまく取り上げて――

大山

今日与えた型がどう崩れていくか、ということと、それを通して適応とは何か、ということを考えていくのが来週のねらい。

矢野

血液型よりはエゴグラムは信頼性がある。大山先生自身がかつてNだったのが、自分が変わる、変えられる、と提示したのはポイントだった。テストはテストとして有効であり、かつ相対化しなければいけない、ということだろう。

田中

自分を振りかえる手立て、入り方、として型で入ってそれを崩していく、というのはいい入り方。／自己規定できない、社会の中、心理テストへの信仰がある。それにノッる裏にあるのは“不安”だよ、ということはいわないと――。／1年の最初の授業でこれが出たのはいい。

田口

- ・話の中で、「宮崎出身で」、だとか「私」を出しているのは生徒に近くていいと思った。
- ・挙手をよくさせるのは生徒に参加させる先生の方法だな。
- ・発言の中でいちいち「みんなを受けとめるよ」というのはすごい。（コメントを読み上げなかった人へのフォローなど）
- ・後ろのスタッフがいたから出来た、というのは計算に入っていたのか？（プリント配布、椅子の追加など）

大山

活用できる資源のなかでやった。「私」というのは、言いたくなるんですよね…

矢野

田中先生以来、「ライフサイクルと教育」というので、他人事として語れないようなところがあるのではないかな。

石村

二人の違いでいうと、田中先生は「さあ、かかってこい」。大山さんは「みんなを受け入れる」というから、かえって遠い、という印象を受ける。

大山

田中先生、溝上さんのぶち当たっていくスタイルに憧れはあるが、できない。自由な雰囲気の中でどっかひっかけていく——仕掛けの中の自由さなんですよ。だけれど、現実生活で生きてるよりずうっと自由に感じる…、自分の授業スタイルとしてしゃあないなあ、と思いながらやっている。

田中

こちらの操作を打ち破って「ニューッ」とでてきた他者性をどうするか、来週楽しみ。

溝上

挙手、繰り返す中で反応が悪くなったと感じる？

大山

あまり感じない。むしろ最初の方が——

田口

けっこうあがっていたが、あげて、あてる、あてない、というのもよし悪しがある。

大山

挙手にも、コミュニケーションのため、もう一つ踏みこんで、単に情報を得る、など色々ある。

田中

授業案を作ることについて抵抗は？

大山

特になかった。授業案を考えながら、授業をどう作っていかうか考えた。

柴田

私が教養で受けた最初の心理学の授業でテストを受けて、みんなこんな授業されるのかな、準備大変だな、と思った。

「爆発型」などのネーミングは面白かったが、もっと一般的な名前はあるのか、わからなかった。知識伝達の授業のときは、もっともらしい名前がついているが？

大山

愛称なんですね。学会誌なら「台形型」などの名称を使う。はじめての人には無機的な名前よりはわかりやすいかと。

柴田

授業の目的という点で、知識伝達、という側面はまったくないのか？

大山

例えばエゴグラムを使えるようになることを目的とするなら、抽象度の高い名称を使っただろう。今回は、考えるきっかけの素材、として使った。知識伝達の優先順位は低い。／いろんなグループでそれぞれの名称を用いている。

田中

可能性を試す実験授業だから、ここまでの準備もできる。

吉田

リレー形式をどのようにされるか楽しみにきた。7人をどういう順番、流れで配置されたのか？

大山

それぞれの都合を優先して、というのが正直なところ。

吉田

学生をノセるのに、一人の授業ならばはじめに小さいヤマ、後に大きなヤマ、というのがいいと聞いたことがあるが――

／リレー形式で連絡なしにやっていると、学生の評判がよくない。

田中

調査するとリレー形式は大変評判が悪い。どうすればよりプロダクティブになるかということを考えるのもこの実験の趣旨。ポジティブになる可能性もあると思う。

吉田

今日は面白かった。来週もまた来たい。学生にとっては、それ、ずうっと来る原動力になる可能性もある。

神藤

面白くない授業の先生は休んで、その後またくる、という学生も出てくるかも知れませんか。それ、すごいやですね。(笑)

石村

今日、97人いた。モグリはどうするか？／あと、予備の椅子ははじめから置いておきましょう。

田中

僕は、放っておいたら（学生が）あきらめた。

溝上

落とされた人もいますからねえ。

大山

何でも帳に、「受講は認めません」と書いて、コメントは返さないようにしましょう。

(何でも帳をまわして)

神藤

ハンドルネーム、書いてないのもありますね。

石村

大山さんのワナにはまっている人が多い。「あたっている」、と。

大山

思ったよりはまっていますね。それが多かった、ということから来週はじめてもいい。／「心理ゲームには嫌気がさしている。自分の性格は他人に客観的に判断できないものだ」というのがある。

田中

その後半はくつがえさなあかなあ…

大山

教育学部が多いですね。

田中

女の子が多い――

以上

● 前期第 2 回 4 月 26 日 ●

〈授業案〉

1 本時の目的

先週のエゴグラム・OK グラムに対する学生の反応を中心に授業を構成し、性格と現代の社会的状況について考察する。

考えるポイント

- 1) 性格検査の限界と効用
- 2) 人格という構成概念について
- 3) 人が性格検査を求めたがる背景
- 4) 人が変化するとは？

(留意点)

- ・伝達型の講義中心の、授業になるおそれがある。適宜スライドを入れたり、学生の注意を向けさせながら、単調な授業にならないよう、留意したい。
- ・黒板がほとんど使えないということは、伝達型中心の授業の場合に黒板を多用していた授業者にとって、いくぶんつらい制約である。その中で、授業者自身が、どれくらい違和感なく授業をできるかが、本時の雰囲気をつくっていくひとつのポイントとなろう。
- ・学生の反応や授業の雰囲気によっては、いくつかの小グループでのディスカッションを導入したい。

2 授業の進行

1) 先週の授業の振り返り (2 : 45)

- ・先週の授業に関して、簡単なまとめをして、説明が不十分であったところの補足。特に、OK グラムの位置づけについて説明。
- ・以上の話の中で、授業検討会の様子を学生にフィードバックする。

2) 何でも帳の反応をもとにした授業 (2 : 55)

1、エゴグラムに内在的に反省している 2 つの例 (2 : 55 ~ 3 : 00)

- ・これは、簡単に流し、導入とする。

2、性格検査の限界について指摘している例 (3 : 00 ~ 3 : 15)

- ・自分による意識的操作は可能か？
- ・投影法と虚偽尺度の説明をしつつ、質問紙検査に関する位置づけの理解を深める
- ・質問紙では、何をきかれているのか？ : これによって、自己概念と性格との関係について話題提供。

3、エゴグラムとOK グラムの項目の違い (3 : 15 ~ 3 : 25)

- ・人格の多層性についての説明
- ・状況の関数としての性格と、状況と独立性の高い性格

4、性格検査は役に立つのか？ (3 : 25 ~ 3 : 35)

- ・自己イメージとのずれの積極的利用

- ・地図としての性格検査

5、性格検査を求めたがる背景（3：35～3：55）

- ・なぜ人は性格検査を求めるのか
- ・状況が切れ切れである社会的状況、イニシエーションの喪失などと結びつけて解説する。また、現代の精神疾患の特徴と不安。適応について。場合によっては、小グループでディスカッションをしてもらう。

3）次回講師への引き継ぎ（3：55）

4）何でも帳への記入（4：00）

〈配布資料〉

第2回 心の病と適応（2） —— 性格とは？ ——

前回のエゴグラム、OKグラムをもとに、性格検査、性格、社会と性格との関係などについて考えてみよう。

1 性格検査の可能性と限界：自分による意識的操作は可能か？

- 質問紙検査と投影法
- 意識的操作を見破る工夫
- 質問紙では、何をきかれているのか？（自己概念と性格）

2 エゴグラムとOKグラムの違いを通して

- 2つの質問紙の項目のニュアンスの違いは？
- 状況の関数としての性格
- 人格の多層性

3 性格検査は役に立つのか？

- 自己像とのずれの効果
- 地図としての性格検査

4 性格検査を求めたがる背景

- なぜ人は性格検査を求めるのか
- 私たちをとりまく現代社会との関連は？

参考資料：大山泰宏「性格について」氏原寛（他）編『臨床心理学入門－理解と関わりの心理学』、培風館、1998年。

— 44 —

-

- 44 —

[illegible][illegible]

(10) 4月10日 from (不意の訪問)
 ・ 今日だけ非常に限られた。でも、自分ですべてをこなしたのと同じく、
 ・ オレがやるといふことは、同じような質問に答へては○を付けたり、後から見直す
 とし、一がはまらなかつた。どうしてその場面をふたした。そこで自分では通してはな
 らないで、自分も勉強が必要だといふことがあり、そのことを認識した。それは、数十分
 質問して自分も人間は新鮮な感じがする。それと判断するようにならなければなら
 ない。つらな人間をいふ。と思う。月曜日の午後までした。
 コント from (大い) いろいろ理由に付けて、○をふたしてあり、そのころ、人間
 の本質のほうを。たとへば、たゞ、その人の心、○をその性質に、といふ言葉が出てくる。い
 るようにする。

(11)

4月19日 from (cho)
君の中には容易な心理
だけで人の性格を、根柢的
のそある。僕はいろいろた
エゴグラムとOKグラムは学
者の分析的に作つてゐるの
で、おもしろい。
自分の性格は、本当に自分
が思ふよりも、かなりよい。
だから、いろいろなことをし
ても、かまわない。

（後）

[illegible][illegible]

(94) 4月19日 from (タカノトミヨウ)

愛蔵書でつかた式の勉強に腹立たれお達行(何故、それ何ぞ?)という人間。根柢ぬり疑問に、一見すぐ答えてくれるが「心理學」に興味を有す。そして心理學、ストアを受け(74年)ニッポン大学に入るであらう。と言及て安心したかひなし。私はそれを信用してやせん。この心理學は今の classification は人眼の、4角 30cm. の 2分割と云ふ表裏明瞭な学問生!)と論じていくに過ぎず、本質がどうもよく判らないと思つた。

コギヤ from (天山) 私の望は、とにかくこれだと思つていつ。否也、心理テストに人々には好かれぬのが、暫くして着いてはるべき要があるといふ。しかし、心理テストが有用な

所属 _____ 学部 _____ 回生 _____

性別 男 ・ 女

1. 『ライフサイクルと教育』での大山泰宏先生の授業は、今日で終わりです。受けてみてどうだったか、皆さんの感想をお聞かせ下さい。

(1) 大山先生の授業は、あなたにとって、どの程度受けてよかったと思える授業でしたか。あてはまる番号に○をつけて下さい。

ただし、授業がうまくいったかどうかをみたいアンケートですから、単位は関係ないものとしてお答え下さい。

- 5. (単位が関係なくても) 本当に受けてよかったと思う
- 4. (単位が関係なくても) まあ、受けてよかったと思う
- 3. 何ともいえない
- 2. (単位が関係なければ) 別に受けなくてもよかったと思う
- 1. (単位が関係なければ) 受けなかっただろう

5・4に○をつけた人→問い(2)
3に○をつけた人→問い(4)
1・2に○をつけた人→問い(3)
にお進み下さい。

(2) 5、4に○をつけた人にお尋ねします。

大山先生の授業は、どうして「受けてよかった」と思えるのでしょうか。下から1つ選んで、具体的にできるだけ詳しく説明して下さい。

- 1. 先生の人柄（雰囲気）もよく、授業テクニックもうまかった。
- 2. とにかく先生の人柄（雰囲気）がよかった。
- 3. とにかく先生の授業テクニックがうまかった。
- 4. その他

→どんな感じか具体的に説明して下さい。

終われば(5)にお進み下さい。

(3) 1、2に○をつけた人にお尋ねします。

大山先生の授業は、どうして「受けなくても良かった」と思うのでしょうか。下から1つ選んで、具体的にできるだけ詳しく説明して下さい。

1. 先生の人柄（雰囲気）が悪く、授業テクニックも下手だった。
2. とにかく先生の人柄（雰囲気）が悪かった。
3. とにかく先生の授業テクニックが下手だった。
4. その他

→どんな感じが具体的に説明して下さい。

終われば(5)にお進み下さい。

(4) 3に○をつけた人にお尋ねします。

大山先生の授業は、どうして「何ともいえない」のでしょうか。できるだけ詳しく説明して下さい。

終われば(5)にお進み下さい。

(5) 大山先生の授業は、全学共通科目の授業の中で、どの程度うまい授業だったと思いますか。次の1～9の中からあてはまる番号に○をして下さい。 ※あまり深く考えず、直感で答えて下さい。

- | | | |
|--------|--------|--------|
| 9. 上の上 | 8. 上の中 | 7. 上の下 |
| 6. 中の上 | 5. 中の中 | 4. 中の下 |
| 3. 下の上 | 2. 上の中 | 1. 下の下 |

〈検討会記録〉

司 会： 神藤、田中／フィールドワーカー：石村、田口

参加者： 張、神藤、玄田、村上、大山、柴田、田中、井下、藤林、
吉田、石村、田口、溝上、秋田（順不同、敬称略）

神藤

フィールドワーカーの石村先生、田口さんから――

石村

全体の流れは田口さんからあるので、僕からはポイントを。

先回一般的な話が多かった。大山さんのターゲットは「学生にいかにかえさせるか」。ここに学生を、何でも帳、今日のプリントなどを使ってどこまで連れてこれるのか、というのがポイントと思って見ていた。しかし時間が足りないのではないかな？

もう一つ、学生の動きに合わせて大山さんがノッていけるのか、というのもポイント。

何でも帳の使い方に感心した。出した声で講義が構成される、と伝わった。しかし受容的過ぎた。多すぎ、字が小さすぎる。

ポイントの確認として、

1. 前回の構造というのは学生たちに十分破壊されたものとして提起されたか？
2. 何でも帳の使い方。特に授業者のコメントの仕方、抽出の仕方、授業の素材として何でも帳を使うことについて、どうなのか？

田口

2：46から始めた。マイクを使えず、動揺していた。まず雑談から少し入って、グループディスカッションをするか、学生に聞いた。（あがった）手は少なかったが、「やりましょ、なんかそんな気がします。」（笑）で始まった。

かなり丁寧に前回の（この）検討会での指摘を説明し、OKグラムをエコグラムと対応させて補足説明した。重ね合わせでは、もって来ていた学生が少なくて無理で、すぐ次に移った。

3：03頃から何でも帳をつかって今日の本題に入った。

（何でも帳の）「グループ分けをしている」、とあって「1、2、3番は気づいたことがあった人」として説明していた。黙読させて、（感想を）マイクで聞く、というやり方で――「すばらしいのを載せるんじゃない」の注釈を入れながら進めた。

4、5番、スライドを用いて説明。6、7番は11番と対比した。

3：30頃には「人格たまねぎモデル」と出していたが、この頃から後ろの方で寝る学生が2人ほどいた。3：35、もう一度スライドを見せながら、OKグラムとエコグラムのズレに関しての話があった。

「さ、そしたらね、考えて欲しいんですけど――」とグラムから離れて、どうして血液型を信じたがるのか、に話をもっていきました。

当たっていると思うかどうかで手をあげさせた。そのとき「何でも帳13番、14番がヒントです」、とおっしゃって、そこからグループ分けに入った。

グループができて、「こんな感じでして下さい」、というのが3：46ぐらい。3：48には「53分にはやめ」というので、学生からも笑いがでていた。

グループの議論を見ていると、順番に意見を述べていき一通りまわったぐらいで、多いところは話しづかったよう。6人ぐらいだと「雑誌で占いみたけれど、こんな流行りましたねー」というような話も。

3：53ピッタリくらいから、グループをあてて、はやくできたグループだろうとの予測のもとと思われるんですが、そのグループに発表してもらった。3：58ぐらいから大山先生自身の意見を言われたのですけれども、

「どうして当たっている、当たっていない、と思うのかに関しては、私なりの回答があるが皆さん自分で考えてください。来週からは他の人です。」ということで、溝上先生が引継ぎをした。

前よりも話が多かったのか、という気がした。一方的に述べるのが多かったかな、というのが全体の感想。

田中

色々論点が出ている。大山さん？

大山

授業の組み立てをどうするか迷った。状況と性格の関係の話は専門的で、どう伝えていくかで迷った。興味のある学生は聞くだらうが、ない学生は聞かないだらう。それが一つ。

もう一つ、何でも帳を並べてみた。グループ分けしたが、どれも関連性がある。ある程度構造化して出さないと時間がない。歪みはあるが。迷った。

もう一つは、時間的なことでバタバタした。

自分としての結論は、あまり構造化したくなかった。何でも帳の（抜き出しの）数を多くした。学生により参加のスタンスが違うので、あえて資料を多くした。そのメリット、デメリットは議論したい。

授業していた感じは、非常に居心地悪かったですね。体が閉じた。マイクの（トラブルの）せいで教室の前、後ろの構造を崩せず、悪循環。硬い雰囲気。「たまねぎ人格モデル」の頃は、私自身もキツイな、と。救いだったのは、やはり何人かの学生がついてきていて、そういう学生をできるだけ見ながらしゃべった。

ディスカッションのところは、うまく組織できた、というのが本音。今日是一方的にしゃべることが多いから、教室の枠を崩すのに入れた。本当は15分くらい議論すればよかったが、お互いの自己紹介も狙ってやった。やらないよりよかった。

本当は現代のイニシェーションの話とかしたかったが、田中、溝上先生あたりがしゃべってくれるかな、と話をつないで終わった。

本音をいうと、あと1回くらいしたかったですね。

田中

まずは誉めたいと思うのは、学生のしゃべった量が僕が去年一年やったよりはるかに多いという点。びっくりしたのは、こちらが考えられる論題を学生が全部出して即座にしゃべったこと。いい答えがパッと返ってきている。ものすごくいい素材を集めて授業をしているのを僕はほとんど役立てなかった。

この2回で発言する場所みたいなものをずうっと開いていった。どうしてあんなに開けたのか、ということは共有財産にしていきたい。しゃべらせる手を打っていた。今日でいうと中ほどの「たまねぎ人格モデル」でキツイのを崩す手段としてディスカッションというのをあらかじめ用意していた。そういう手だての打ち方、などポジティブな点がたくさんあったのを前提にしながらたぶん議論した方がいい。

それで、議論の仕方としては出してもらったようにいくつかあり、グループディスカッション、何でも帳、時間の問題——背後にあるのは授業の反復性をどう考えるか、という問題。最初にこれだけ伝えたいものがあったのに時間が足りなかった、というのなら責められるけれど、伝達が目的でなくて、紹介だとか、雰囲気だとか、しゃべってく構えだとかを作っていくのが主だといっている——

石村

先回は今回で一つの答えが出てくるのかと思ったら、実はそうでなくて、さらに大山さんの3回の授業でこの授業全体のオリエンテーションになっていた。

あと、参観者はあえてグループに入れなかったんですね。

田中

あのしゃべった学生、すごいとわかっていたか？

大山

いや。あの意見は出てくると予想していた。他のグループが「同じです」「同じです」といったのは、意見が出なかったのではなく、本当に同じだったのだろうな、と。

井下

驚いたのは、グループに入っただけで聞くモードから話すモードに入ったこと。何でも帳をそれぞれ読んで、気持ちの上でだんだん高まってグループに入ってからワァーっと出ていったのだろう。

もっとやりたい、といったところですぐ切ったのは、イントロダクションとしては、すごくこれはやりやすくなってきたぞ（笑）、と。

石村

今日のコメントは大山さんがつけて、溝上さんに渡す？

大山

はい。引継ぎで、何でも帳などの使い方、どうする？

溝上

私は内容的にも引き継ぐので、大山先生のは使う。

田中

コメントが講師で違っていいし、引き継がなくとも構わない、と、統一しなくていいのではないかな。

神藤

ハンドルネームを読み上げなかったのは？

大山

忘れていた。大切にしたかった。

玄田

これはオープンにするということとははじめに了解されている？

神藤

はい。

吉田

去年に比べても何でも帳のボリュームが増えている――

大山

1.2倍くらい。緻密に書いている人が多い。

柴田

自分たちでディスカッションをしていて――同じレベルで議論できる内容がうまく与えられている。私の関心から、同じレベルまで学生をもっていくにはどうすればいいのかな、と…このあと何回かやっていくとどうなるかみていきたい。

田口

議論をエゴグラム、OKグラムではなく血液型にしたのはなぜ？（学生から）出たこたえは、「信じるのはなぜか」（上段）と「現代社会での意味」（下段）と（プロジェクターに）映した分の、上の方にだけだったと思うが――

大山

下の方も出ていたと思ったが、こちらがそう見たんかもしれませんね――

田口

血液型はあいまいで一貫性がないのはあたりまえだ、という発言だったと思うが、課題に対しての発言、という点から、こたえが出やすいからあえて選ばれたのかな、と。課題の設定について気をつけられたのは？

大山

血液型を選んだのは、こたえが出やすい、というより、「あなたはこういう性格だ」といわれることを人はなぜ信じるのか、というところをいいたかったから。他者から規定されることを信じたがる例として出した。

井下

聞いている方は、どれが信頼性のあるテストなのかわからなくなる。そのあたりの仕分け、テストの位置づけは？

大山

授業案の「性格テストは役に立つか？」をすっとばしてしまった。心に分け入る地図みたいなものとして出したかった。それにすべてがかいてあるわけではないが、もって歩くことで出会いがあって楽しい——というのが、今日は忘れてしまった。

石村

自己イメージとのズレということで、授業案の2のところに関連して説明していたのではないか？

大山

上の方は。しかし下の方はなかった。

田中

大きな流れとして、先回作った構造を今日崩して、それが入門になっている。作りは成功している。

工学の入門教育で応答しない学生が今日のような授業なら応答する。このようなやり方で工業教育の基礎科目など、どこまでいけるのか？学生を能動的にさせる大山さんの手だては、応用範囲をもちうると思う。そのあたり、柴田先生につついてもらえてありがたい。

井下

（自分が書いた論文を）配っちゃう。ここんどこで読んでいて下さい、というがあるので、こちらの負荷が下がり、いきなりやりたいところに入れる。スキーでいえば、ヤマをうまくはずしている。

「観光バス」が今日は素晴らしい勢いで進んだ、と感じる。本人は居心地が悪かったというが、学生は「このバスに乗っていていいんだ、歌っていていいんだ」というスタイルがわかったのではないか。知識吸収はどこで、発言はどこで、大山先生の声はどこで聞いて、とわかるから、いい。マイクがなかったのも、苦しそうなのがそのままよく伝わって、親しみがあってよかった。マイクなくてよかった（笑）。

大山

マイクなくてよかった、という気持も半分ある。声にバリエーションがあった。後ろの方にはどう届いていた？

神藤

よく聞こえていた。

田中

ああいう多数の集団とラポール、信頼関係をつけていくのをやらざるを得ない。その具体的なモデルをたくさん手だてを使って出している。マイクもいい手だてに——

ずうっと寝ている2人がいたが、隅っこに座っていて、はじめからやる気がない。ラポールつけようがない。「なぜここにわざわざ来て寝てるんだ？」と聞いてみようかと思った。（笑）

大山

何でも帳でも2人くらいかみあわない。そういう人たちが他の人たちがノッているのを見て、ずうっとそのままのスタンスでいくのか？それはそれでいい。それにこちらが罪悪感を持つことはない。

吉田

グループディスカッションの技術的なことで、人数のパラエティーがあって議論がうまく出たり出なかったりする、そういうバリエーションもかえていいかな、と。理想的には6人ずつがいいか——

眠っている学生もグループディスカッションで刺激を受けることもある。

溝上先生の最後に「大山先生でも失敗がありました」という報告が、学生にインパクトがあって、面白く感じた。「にんじん、アッ、たまねぎカー」などで、学生がうまくノット。「次の先生は面白いんだな」、とツカミになっていた。(笑) 2 番手やりづらいのに、うまくつなげた。

溝上

本当は、大山さんの時間の足りなかったところを次やろか、とittedだけのつもりだったが――

大山

次に溝上さんがいる、という信頼感があった。「課題を出しておいて、つないでいく」ということで、楽でした。

田口

それは溝上先生のことをよく知っていて、こういう風なことをしてくれるだろう、ということがあったから？

大山

そう。こうされるだろうな、というイメージがあって。

藤林

話し合いは私もうまくやられたと思う。近くで見えていたが、発言した学生が実はああ座ろう、と言いつ出してた。

時間的に足らない、というのが、かしこい学生にしたら、「モタモタしていたらなんの話もできない」とわかり、タイミング的にも成功のおぜん立てができたのではないかな？

グループの人数割り、臨機応変にされていた。

OHPでの 2 つの課題、実際、上しか見ていなかった。血液型に引っ張られたが、趣味のレベルだから否定しやすかったんでしょ。性格だと否定するだけのバックグラウンドがなく、自由な議論がしにくかっただろう。

講義要綱に「心の病と適応について」とあったが、授業案の 5 の現代の精神疾患についての話がなくて、個人的にはガックリきた。

3 回の授業はあまりにあつという間だった。時間があつたらもっとやれたのに、と感じさせる。リレー方式で、期待と 3 回しかない緊張感があつた。

一年後、数年後にどう残っているかは、また一つ問題がある。じっくり育てる、というのは難しいのではないかな。

田中

リレー式にした最大の元凶は僕で、それはしんどかつたからだという(笑) ことなんですけれども、ポジティブなものにしたいと思う。いろんな教師が出てきてしゃべる、相乗効果もあると思うが――

大山

単なるオムニバス形式でなく、誰がどういう話をしたかわかっている、というのをいかにしながらやっていると、「楽しかった」で終わるのではなく――

藤林

柴田先生が学生に投げかけても学生は「わかりません」という、ということについてですが、それは理系で答えがあまりにはっきりしているから、ということがあるからかも。今回のような血液型などは、議論の素材としてとつきやすかつたのかも、と。

柴田

例をあげると、学生に体重を聞くと「63kg」と答える。そこで「kgとは？」と質量の定義を聞くと65人のうち一人も答えられない。それはいいんですが、次の時間に「調べてきたか？」と聞くと、調べましたというような学生は、はっきりいってゼロなんですな。「やめてしまえ」、と言うんですが――(笑)

「講義、その他大学全般でわからなかつたこと、何でも書いて」と学生に書かせると、「特にない」が3分の1。また、先ほどの質量の定義など私が答えを出さないものですから、「試験でパッと書ける答えを文章で出してくれ」と。私は「答えを聞くまで待っているのではなんの価値もない」「自分で理解したものを自分の言葉で

いえるようになれば」、というんですが――

また、こちらが「わからんから説明してくれ」と何度も聞くと、「間違っていました」という。「なんで？」と聞くと、「それだけ教師がしつこく聞くには、間違っているに違いない」というんですね。

これが工学部なんかのパターン化されている学生。

田中

柴田先生の願う学生像と現実の学生が食い違うんですね。

柴田

食い違うのは自分でもわかる。「老兵は去るのみ」。(笑)

工学部の講義はこうやって欲しい、という私なりのレポートを出して、こちらに来ている。

村上

僕も総合人間学部の数学科ですが――

手をあげる人はいないと思っていたら、いた。グループディスカッションやるとの前フリがあったから、「来た、来た」と考えていたことを言う機会が与えられた。大学生にあれだけ食いつかせたのには、それだけの前フリがあったから。

あと、文系と理系では、問題の親しみやすさが違う。特に理系だと1、2回生では答えがわかればOKかな、という発想が多い。4回生になって研究室に入って一年通して、でないと…授業で「ま、えっかなあ」と1回思われると難しい。

工学部の授業などで、必修の授業やと受身的な気持ちになる。どうしても。

あと、議論は血液型でよかった。性格だとあんなにうまくはいかなかっただろう。

柴田

「血液型診断」というのは今でも学問的に有効なのか？

大山

心理でも真面目にやっている人がいることはいる。

玄田

来てよかった。十分準備ができなかったとはおっしゃっていたが、前フリ、いろんなものがきっちり考えて布石されていた。

学生を能動的にするための方法を考えたい。

お互いにディスカッションされてまた自分の授業のところに振り返っていく、ということをしたことがない。簡単に見よう見真似ではできないが、学生にどう参加させるか、というのを今日見させていただいて、少し考えていけるかな、と思っています。

張

去年の田中先生の授業との違いで、学生のコメントの中で、違和感の反応はないか？やり方、話し方について。

大山

こちらに対するネガティブな反応は、まだない。ネガティブなものがうまくのるように授業を構造化しているところもある。この後続いて授業を持つとまた違ってくるだろう。

田中

何でも帳の反応がよくてビックリした。

神藤

溝上さんに繋がる、余韻が残る授業だった。ディスカッションを途中で止めたのも、帰って話した学生もいただろうし、何でも帳に動機づけされて――

秋田

「理系の学生がこういう授業にでる意味を考えたい」の学生のコメントがあった。教養科目の授業と、専門科目を教育する、というのとは、少し違うところもあるのかな、という気がする。

評価のことが気になっている。中学生だと、テストの点がとれて誉められ、それから面白くなって勉強に意欲をみせる、という側面がある。教育者にとってきっちり評価してやる、というのは一つの大きな仕事だと思う。それが教養科目、というところでどうなるのだろうか、と思った。

教養の学生だから特に思うのだろうが、基本的に「お金を払ってサービスを受けにきている」、というのがあ
る。「自分探し」という言葉がウケて、だからこれだけの学生が来ているのだなあ、と感じている。

この（検討会の）記録のとり方について、何かあればお願いします。

大山

学生の何でも帳を並べられるところで、こちらの評価と、あと自己評価の過程がなされている。

授業として最終的な評価をどうするか、というのは誰かに学生と議論してもらわないといけない。

田口

面白いのは、「居心地が悪い」といいながら教室の3分の1までしかいかない。学生に押し戻される空気とい
うか——ノッてくると回れる。

ディスカッションのときは入っていた。

前フリはすごい。1回目のオリエンテーションから「君たちの意見を聞くよ」と何回もメッセージを発してい
た。

田中

最後、井下先生にshめていただくことにして——

井下

前フリが、4月の前フリ、5月の前フリ、秋になるとすでに前フリがあったという…（笑）

田中

時間になりましたので——

神藤

お疲れさまでした。

以上

4月19日

この日の授業も、前回とほぼ同じく、90人以上の学生が集まった。最初に、受講生名簿と前回のアンケートの結果を配布した。また、いくつかのコメントに対して応答することから始めた。ひとつは、「自分たちはモルモットではないのか」という学生からの猜疑に対する応答である。これに対しては、学生をモルモットというのであれば、前に出ている教授者もモルモットであるということを説明するとともに、この授業の「実験」とは、「冒険的、試験的」という意味に近い意味での「実験」とであると説明した。そして何を実験するのかというと、「新しい教室文化の創造」を実験するのだという説明をおこなった。これこそが、実験授業の目的なのである。すなわち、教壇と学生が分離されていて教授者が一方的に知識を伝達していくという、近代教育に特異的な教室文化ではなく、相互が同じ地平に立ちつつ学んでいくという、新しい大学の教室文化の創造を実験的におこなうのであると、説明した。

その後の授業自体は、エゴグラムとOKグラムを施行し、それに対する解釈を提供するというものであった。何かと話題性があり比較的學生がのってきやすい心理テストを導入しようという意図にのったものである。また、學生に「自分を知る、自省する」ための最初のきっかけにしてもらいたい意図もあった。さらに、幾分断定的な心理テストの結果に対する賛同や反発、疑問を通して、自分の認識の特徴を反省的に知り、学友とのディスカッションによって、自己の見方を相対化していくためのきっかけでもあった。

エゴグラムを実施したこの1日目の授業で、工夫したことがいくつかある。ひとつは、チームティーチングを意識したことである。具体的には、参観者にも手伝ってもらって、資料の配付や學生の質問への対応などを、担当してもらったことである。また、授業者自身も教室の中をふるに動き回り、決して前の教壇にとどまらないよう工夫した。小さなゼミや実験実習などではいざ知らず、このように講義室を使用した大学の授業で講義者や参観者が入り乱れて動き回る様子は、一種異様であったかもしれない。講義者としては、いわゆる「新しい教室文化の創造」を、まさに実践の平面でおこなったつもりである。さて、ふたつめの工夫は、もう少し教授方法に引きつけたことであるが、授業の展開過程を決してリニアなものと考えず、複数の筋書きや潜在的な文脈が併行していくものとして考えることである。これまでどちらかというと大学の授業は、知識を系列的にリニアに教えていくという手法が主であった。この線形性は、授業改善のための方略にも深く影響している。たとえば、授業中の相互行為を考えていくにしても、授業者がなした行為に対する學生の反応、そして、その學生の反応をとらえた授業者のさらなる行為というごとく、リニアな過程が前提とされている。したがって、ひとつひとつの行為とそれに即応する結果の評価ということで、授業過程が評価考察され、授業改善ということが考えられていた。しかしながら、同じ行為をなしたとしても、授業者と學生の間でどのような関係性が形成されているのか、あるいはこれまでにどのような相互行為の積み上げがあるという文脈によって、ひとつの行為の及ぼす結果は、まったく異なってくる。さらに、たとえある行為がその時点では明確な結果をもたらさずとも、それは學生の記憶に残り、授業の状況を何らかの形で変えており、授業過程の潜在的（implicit）な進行に影響を与えているのである。第1回目の検討会の記録では、教授者がしばしば「布石」という言葉を口にしてしているのが目に付くが、これはまさにそうした事態を表している。すなわち、授業過程の相互行為を、行為のリニアな積み重ねとして考えるのではなく、ひとつひとつの行為が相互行為の場を形成していくと考えるということである。これはちょうど、囲碁のたったひとつの布石が、全体の状況の意味をまったく変えてしまったり、これまでの行為の積み重ねの意味をまったく反転させてしまったりするのと同じである。

この回の授業は質問紙への回答が終了した後、パワーポイントを使って、エゴグラムの解説をおこなった。文字や写真が次々と飛び出してくるよう工夫されたこの教材は、テレビ時代の學生たちへのなじみはきわめて良かったように思われる。しかしながら、これが否応なしに、その後の授業への期待を膨らませることとなった。そして、

まさに、この学生の期待とコミットそのものが、授業者へのプレッシャーとなり、しなやかな相互行為の可能性を奪っていったのである。

4月26日

オリエンテーションからの一種異様な盛り上がり、そして学生の高まる期待を受けて、授業者自身が、すでに消耗しはじめていた。最大限に力を発揮した講義というものが、そう長く続くはずがない。今回は3回をひと区切りとして授業者は無罪放免となるのであり、そうしたリミットがなければ、このようなインテンシブな授業は到底続けられなかったであろう。この時点ですでに、「実験授業」としてはひとつの失敗であった。すなわち、日常的な継続が不可能な授業がお祭りのように3回並ぶのであり、「日常的な授業改善」には結びついていかないのである。確かにそこで展開されたのは、ひとつの模範的で冒険的な試みであったかもしれない。これをもとに、参観していたそれぞれの授業者が鼓舞され、インスピレーションを得るかもしれない。しかし、まさにそれと同じことが、プレッシャーとなり、彼らの自発性と創意を奪っていくのである。

この日の授業は、マイクの故障から始まった。したがって授業者は、かろうじてつながったケーブル付きのラインマイクを手に、あるいはマイクなしで授業をおこなわざるを得なかった。これは、授業者の位置を、教壇の周辺に縛り付けることとなり、「新しい教室文化」どころではなかった。

授業は、前回の授業に対しての学生の「何でも帳」へのコメントを取り上げることからはじまった。おおよそ意図していたとおり、学生からのコメントは、エゴグラムをやって気づいた自分の姿、エゴグラムをきっかけとして始まった自省、エゴグラムという質問紙に対する疑問や問題点の指摘、性格検査ということに対する根本的な疑問の提示、に分類される。それらをひとつひとつ読み上げつつ、場合によっては学生にコメントをさらに求めたりした。

授業の意図としては、単に性格検査が当たっているとか外れているとかいうのではなく、なぜ当たっていると感じるのか、また、性格検査や心理テストがこれほど人気があるのはなぜなのか、ということを考えてもらい、いわゆる批判的な思考法を身につけてもらいたいということであった。そこで、パワーポイントを使いつつ、性格テストの項目や構成のしくみ（虚偽尺度について、エゴグラムとOK グラムの質問形式の違いについてなど）について説明し、また、人格の層構造論などについて説明をおこなった。幾分古典的で伝統的手講義形式であり、眠そうにしている学生の姿も、ちらほら目についたが、やはりこれまでの期待の大きさの流れの中にあるものであった。

この日の講義では最後に、「なぜ占いや性格テストを人は信じたがるのが」ということを、現代社会の状況に対する視座のもとで討論するということをテーマに、小グループでのディスカッションをおこなう予定であった。しかしながら、実際にそのために使えた時間は、10分程度である。こうした短い時間であったが、グループに分かれて即座に討論をはじめ、きわめて短時間内にそれなりの結論を出した学生達の機動力には、驚くべきものがあった。もちろん、そこに至るにはいくつかの仕掛けがなかったわけではない。ひとつは、受講者名簿を手に、学部と名前を言うという簡単な自己紹介から始めるように指示したこと、誰かがイニシアティブをとるようにと指示したことなどである。短時間のディスカッションは中途半端ではあったが、それは逆にやり残したものとして、次回からの授業者へ引き継ぐという意図もあった。だが、これはあくまでも、今回の授業者のやり方や意図のもとで言えることにすぎない。今回のオムニバス方式の授業において、後続の授業者がどのような授業を構成していくかは、まったく自由である。すなわち、後続の講義者は、自分が何をやるのかを考えて、以前の講義者からの流れをある程度切断することが必要である。しかしながら、学生にとっては講義者が変わろうが、授業は連続したものであり、これまでの布置をそう簡単に断ち切ることはできない。特に、それまでの布置が非日常的なほどに大きなうねりを作り上げているときは、そうなのである。授業者にとっては、相互行為をおこなうために、これまでの相互行為の型をいったんリセットしなければならず、学生にとっては、これまでの流れがリセットされたことが、授業者からの相互行為の一方的遮断として映ってしまうという、アポリアが、最初の引継の時点で、すでに開始されていた。

溝上慎一 担当授業

5 月10日、17日

● 前期第3回 5月10日 ●

〈授業案〉

1 全体の流れ（3回分）

【概要】「主体的に生きる」とは何か、というテーマを通して、学生ら自身の大学生活について考えるきっかけを提供したい。テーマに関する理論と授業者の研究事例の紹介をもとに、議論をさせ、最後にはそれをふまえた総括を授業者自身でおこなう。なるべく結論をだすような授業ではなく、3回の授業が終わった後でも、学生自身に続けて考えさせることができるような、そのような授業をめざしたい。

【留意点】

- ・2人目の担当者ということで、「教育」ということに関わる授業内容を念頭におき、当初の予定を若干変更した。これは、『ライフサイクルと教育』という講義タイトルがついていることから、「教育」に関わることを流れとして若干示す必要があると考えたからである。
- ・大山先生の授業の一部を引き継ごうと考えているが、流れまで引きずるのは避けたいので、初回は講義形式にして、本授業者の流れをつくることを主目的とした。ディスカッションや作業は、主に第2回を通しておこない、第3回は議論の流れをみながら、まとめをしていく。
- ・初回の授業は、完全なる授業者の立場で、一方通行の授業をおこなおうと考えている。理由は、上記で述べたとおりである。ただし、それをたたき台として、第2回以降は学生たちに議論をさせようと考えている。最後には、なるべく、学生の流れに沿って展開できたと言えるような授業にしていきたい。
- ・授業者も、学生たちとのやりとりを通していろいろ学びを得たいと思うので、授業者が最近関心をもった題材から授業構成を考えた。これは、授業者側にしてみれば、考えをまとめたという積極的な動機づけにもなるし、学生側からしてみても、授業者のヴィヴィッドな息吹を感じることができ、双方にとってきっとプラスの効果があると考えた。

【全体の授業構成】

- 1回目…「学校崩壊」「宮台真司」を導入に用い、「主体的に生きる」ということに関わる理論的説明と研究事例の紹介をおこなう。
- 2回目…課題レポートをもとに「主体的に生きるのに学校（大学）は必要か」という議論を、グループに分かれておこなう。
- 3回目…学生らの議論をもとに、授業を構成し、授業者なりのまとめをする。

2 本時の授業

【目標】

「主体的に生きる」ということに関わる理論的説明と研究事例の紹介をおこなう。

【授業の進行】

1) 導入（2：45）

▼先日ジュンク堂に行った話をする『学校崩壊』を紹介（OHP使用）。

→「背骨のない」子どもたち

→受講学生の世代でもあるから、あとで題材にしようと思う。導入だけしておく。

▼もう一冊出会ったおもしろい本。『「宮台真司」をぶっとばせ!』

→宮台真司のネタを使って、授業者の流れをつくらうと思う（OHP使用）。

…「お前まで茶髪になるな」

→きっと受けるはず。受けたら、その流れで、授業者のフィールドワークの話をする。

…フィールドワークをするということ。自分が学生の時には出会わなかったような学生に出会う喜び、つらさ。

…「主体的に生きる大学生」の紹介。

→受けなかったら、フィールドワークの話はとばして、「本時展開」に入る。

2) 展開1 (3 : 10)

▼WHY答法の記入

3) 展開2 (3 : 25)

▼「主体性」とは何か

→対象への働きかけ…主体－客体の関係性

→「主体的に」勉強する

▼「主体的に生きる」とは何か

→生きる…日々の営みの中から「やりたいことがやれている」

…自らの意志や欲求、価値基準

but. 厳しい体育会系のクラブに所属している学生は、主体的に生きていると言えるのか？

→日々の営みから人生軸全体への転換

…「生活ゲシュタルト」からみたときの自身の生き様、自己の発現

▼WHY答法…「生きる」姿に形容詞をつける営みは、自己評価そのもの。

4) 展開3 (3 : 45)

▼主体的に生きる大学生の2つの事例

→大阪大学のHさん

→立命館大学のF君

5) 宿題提示&何でも帳 (4 : 00)

→テーマ『主体的に生きるのに学校（大学）は必要か』A4用紙1枚

補足資料

主体性

「主体性」とは何なのだろうか。これは、言語文法を参考にしながら考えてみればわかりやすい。

いうまでもなく、言語文法で行為の主体は、主語と呼ばれる。主語は、英語でsubjectである。主体性は、英語でsubjectiveであるから、主体性とは、この主語であるsubjectとの関係で考えられる言葉であることが、まずわかるだろう。主語は、正確には、「主格」という人称代名詞第1格のことで、「○○は」「○○が」という形で示されるものである。本書では、「私」、すなわち第1人称が問題になっているから、英語ではI、ドイツ語ではich、ラテン語ではegoがこれに相当する。

主体と客体～行為

飯島宗享によれば、「私」が「私」であるという状態では、「私」は主体でも客体でもない。「私」は「私」に過ぎない。この「私」が何かを見る、何かを作る、何かに対して関係をもつ、「私」が「私」以外の他者やモノと何らかの関わりをもつ、このとき、この関係においてはじめて、この「私」が主体という性格を帯びてくる。このような関係のないところでは、「私」は、主体でも何でもない。主体とは、主語となり得るものが客語との関係に身をおいたとたんに、その関係の中で主体という性格を帯びてくるものである。

主体的に生きる

「主体的に生きる」とは、日々の営みを全体として総括的に人生軸上でとらえなおし、その結果、そこに自らの意志や欲求、価値基準をもって働きかけて生きている、そう感じとれるかどうかを問題とするものである。先ほど「主体的に生きる」とは、簡単に言えば、「やりたいことがやれていること」であると述べたが、それは、この人生軸上でとらえなおした生活全体の視点からみたときにはじめて言えることなのである。日々の具体的な営みとして、何かやりたいことをやっていることが「主体的に生きる」姿なのではないのである。総括した生活全体をみたときに、「やりたいことがやれている」、生活全体の中で「自己」が発現されている、そう感じとれることが「主体的に生きている」と言えるプロセスなのである。

自己評価と「生きる」～WHY答法

「生きる」姿に形容詞をつけるということは、とりもなおさず、自己評価をするということである。自己評価とは、自身への総括的評価のことである。「生きる」という言葉は、日々を営んでいくというだけでなく、そこに過去－現在－未来の人生の時間軸を文意としてふまえながら、現在の日々の営みを総括することであるとすでに述べた。自己評価も同様で、現在の自分への評価、満足度でありながら、そこには単に現在の自分だけにとどまらない、過去、未来の自分をも包括する形で現在の自分を評価しなければならないようになっている。いくら現在が楽しくやれていても、将来が見えずに悩み、自己評価が低い者がいる。また、過去の自分の失敗が整理できずに、現在の自分を否定的に見てしまう者もいる。「自己」を対象とする（見る）ということは、実は、人生上の一コマ一コマを歩んでいる自分を対象化する、ということなのである。よって、人生軸を考慮した形で現在の自分を評価する自己評価の作業は、自身の「生きる」姿に形容詞をつける作業とほとんど同じプロセスなのである。

次の文を読んで、最もあてはまる方に○をつけて下さい。

私は、全体的には自分自身に満足しています。

- () はい／そう思います
() どちらとも言えない
() いいえ／そうは思いません

(注) 必ずどれかに答えて下さい。

・あなたは、どうして「はい／そう思います」または「どちらとも言えない」「いいえ／そうは思いません」と答えたのでしょうか？以下の問いに続けて、その理由を思いつく限り答えて下さい。(ただし5個以上)

1. それはなぜですか。

2. それはなぜですか。

3. それはなぜですか。

4. それはなぜですか。

5. それはなぜですか。

6. それはなぜですか。

7. それはなぜですか。

8. それはなぜですか。

9. それはなぜですか。

10. それはなぜですか。

『ライフサイクルと教育』（月・4）

5月10日授業担当：溝上慎一

課題レポート

氏名 _____ 学部 _____ 学部 _____ 回生 _____ 男・女 _____

問 あなたは、自分が主体的に生きるのに「学校（大学）」は必要だと思いますか。必要だとは思いませんか。
理由も含めて、自由に考えを書いて下さい。

※用紙におさまらない場合は、裏、もしくは別紙を付け足して頂いてけっこうです。付け足す場合は、ホッチキスでとじて下さい。

〈検討会記録〉

司 会： 神藤、田中／フィールドワーカー：大山、田口

参加者： 藤田、矢野、神藤、大山、田中、吉田、張、
石村、田口、溝上、秋田（順不同、敬称略）

大山

溝上先生のスタイルで「学校崩壊」と「宮台真司」を2つポン、ポンと出し、「背骨のない子供、『フィールドワーク』の話をし、関連づけて自己紹介をした。salientなものを具体的に示しつつ集団の代表性の話、学生の類型の説明をした。／学生も溝上さんもどうやっていこうか、スタンスをはかっていた。前回までと今回のpostureのつばぜり合いが見られる。

- ・配布したプリントはうまくできている。これからの3回の導入になっている。
- ・机間巡視で学生も僕の方も少しはっとした。自分ならこう動かす、と体がムズムズしていたときに溝上さんが動いたからほっとした。／学生への声かけで学生との関係ができた。
- ・3：25から主体についての説明があった。よく整理されていた。／主体にアクションが入り、オブジェクトの関係で主体が成立する、そこから生きるとは？、と関係性の中で生きる、という話へ――
- ・やりたいことをやるだけが主体的ではない、と。
- ・人生のゲシュタルト、ということで、人生全体の中での生きるということの評価、という話をした。
- ・大学の内、外で主体的に生きている極端な例をそれぞれ挙げた。学生はその間に位置づけられるから考えやすかったのではないかな。
- ・最後に「背骨のない子供達」をまた持ってきて、学校と子どもが主体的に生きるということ、と最初に話したこととつなげて余韻を残した。

感想ですが、よく整理されて、工夫されていた。／これまでの授業の流れを敢えて切るためにこのような授業をやったのだろうが、その難しさ等、お聞きしたい。

田口

事例が同年代の学生で、「あいつら」「ホンマに生きてるのか」等の溝上先生の言い方が挑発的で、「ホンマにそうかな？」といたい気にさせられる。

「皆さんに主体的に生きろ、と言っているのではないんです」とは言っていた。／「違うなら違うで、そのことを通して考えたい」と言っていた。

補足資料に書かれていたところ、最後の最後で出てきて、最初と繋がってうまく終わった。

- ・独り言の、「僕の目から見たらおかしいんですけど、それは置いといて――」等が多かったが、それをどう評価するか。
- ・授業案の留意点通りに進んでいった。

神藤

前回からの授業の流れを敢えて切ったのはなぜか？

溝上

「何でも帳」「たまねぎ人格モデル」などから始めると、大山さんの二番煎じになると思った。／はじめのギャグがもっと受けるかと思ったんですけど――それは置いといて…／大山先生に食いついていった雰囲気を取りたい。

- ・否定的なコメントも出てくるだろう。最終的に彼ら自身が考える、というところへいきたい。
- ・最初の感じが最後までいった。
- ・作業しなかった学生には、迷ったが、声はかけなかった。
- ・独り言は何も狙っていなかった。シーンとなるのがつらくて、ボソボソ言いたくなる。

- ・ムカツク授業スタンスは結構しょっちゅう言われる。僕は受容スタイルにはなれない（笑）。

3 回通して学生が考えるところへいってくればいい。

石村

あれは溝上さんのスタイル。心配なのは、溝上対学生、という図式にならないか？

溝上

学生同士の議論にはしたい。／何でも帳に書いてきたのをもとに構成して、後は学生に任せたい。

田中

議論が3つあって、1つは大山さんとの連続性で、僕は内容的には繋がっている、いい受け方をしている、と思う。2つ目は授業を出口に向かってどうしていくか、で、僕はわりかし正面から溝上さんの主張を出していたのでビックリした。技巧的に挑発した、というより正面突破だった。3つ目は中身の問題、というか——寝てる奴の数の変動を見ても、ずっと少数の奴だけが寝てた。なぜあの数で止まったのか？抽象的な話でなぜあれだけ寝なかったのか？

溝上

切断、という面が強かった。シラバスに書いていた「自己理解」「アイデンティティ」でいくと内容的にすぐ繋がりはするが、敢えて切った。／評価を下げてでも自分の授業をとった。

- ・出口をどうするのか—技巧は使っていない。今自分自身が考えていることをヴィヴィッドに出した。／反発された、というのでいえば、それは僕が「主張した」、ということか？
- ・寝た、寝ない、の話だと、今までの経験からはもう少し学生の目が「キラキラ」しそうなものだが…、つばぜり合い、という感じ。あまり受け入れて、という感じではなかった。

補足資料について。僕は授業を進めていてつらくなったときに、うまく表現している他人の言葉をよく借りるが、今日は自分の言葉だから——学生に読んでもらっていて、聞いている僕が「寒く」なった。／今日はこの4つをやる、ということを学生にずっと見てもらおう、という意図はあった。

大山

寝ている、にしても、パターンが違っていた。ずうっと寝ていた学生もいれば、最後で寝た学生もいる。生活のゲシュタルトの説明をしたところでふうっと起きた学生が何人がいた。／「あーっ!？」という感じで、それまでの抽象的な話が繋がった。

田中

寝ていて、途中で退室した学生の何でも帳にはたくさん書かれていて、「主体性は大事か？」のリアクションがあった。

溝上

反発したら、どうしてそう思うのか、その続きを考えて欲しい。たたき台がないと、自分の見方は出ない。

田中

単に出てきたものにネガ、ポジで反応している者は、実はほとんどコミットしていない。

溝上

いくら寝ていても、僕は起きている学生を見てやる。

石村

溝上さん、よく笑いますよね。溝上さんが笑っていても、学生は冷めている（笑）。導入で冷たくされて、めげなかったか？

溝上

僕は自分が楽しくないと、楽しさが伝わらないと思っている。学生らが冷めていても笑いながらやる。楽しい

ところは。

田口

大山先生の笑いはわかりやすい。溝上先生の笑いは、ちょっと難しい。

大山

僕の教授スタイルは、今のテレビ。すぐわかることや、すぐ笑える笑いを積み上げていく。溝上さんののは、ゲシュタルト、等、わかって初めて笑える。

溝上

「宮台真司」、知ってると思った。／向かってくる何でも帳に返していきたい。

授業での類型の話にも出したが、本当に主体的に生きているのは1～2割。／僕が出しているのはメッセージなので、思うのは――授業がつぶれない程度に向かい合っていきたい。ディスカッションも何でも帳をみてやりたい。

大山

何でも帳をみても、大体1～2割がしっかり反応してくる。

溝上

僕なりに結構受容的にやっているんですけど（笑）――

藤田

この検討会の主旨は、このリレー形式の授業をよくすることか、高等教育一般か、それとも京大生に対する授業なのか、どこをねらっているのか？

大山

それをどう考えていくのか、というのも主旨ですね（笑）。／この授業がどれだけ一般性があるのか、というのは問題。

リレーの方法も問題。

田中

去年に比べると、今年は自分自身が大学の中にフィールドをもっている人が集まっている。／しかしスタンスは決まっていない。

藤田

眠っていないのと、メモをとっていない、というのが特徴的だった。

- ・学生は後でディスカッションがあると思って起きていたのかも。
- ・導入では、今日の全体の話が見えなかった。学生に授業の枠組みが明確にはじめに伝わっていなかったのも、学生にしてみれば話をどう聞いていいのかわからなかった。
- ・不満点は、why答法を書かせるだけ書かせて、これをどう評価したらいいのか、という説明が十分なかったこと。自己評価の仕方などの説明があってもよかった。／溝上さんが狙っている全体的なところ、というのではなく、表面的なところでしか回答していない可能性がある。／作業させること自体はいいと思う。
- ・私の授業の場合は相手が京大生ではないので、わかりやすい授業を第一に考える。今日は何を考えたのかが後でもわかる「先行オーガナイザー」を使う。

石村

枠組みがわからず、学生のほうは困っていたのかも。大山さんとは関わり方が違うんだ、という提示はあったほうが親切だったのかも。

溝上

枠組み知らなくても「学校崩壊」、「宮台真司」の話はできる、と思っていた。最初に「主体的に生きるか、がテーマです」、といったのではチャチになると思った。

田中

1 知識伝達型か、思考型か、という授業形式の問題、2 学校文化の差の問題、がある。

- ・また、鳶野さんなら、「全体の中で、というのはリアリティーのない話で、そのつど、そのつど、楽しかったり楽しくなかったり、というのでいいではないか」、と反発しそうだが？

溝上

込み入った議論をやろうとしているので、導入に1時間、知識伝達をやった。来週は思考型の授業をする。

- ・日々を生きる楽しさがあっていいではないか、という話では一僕は「自己」の研究者なので、単にわがままに生きるのではない…メッセージを送っている。主体的な生き方をしなさい、というのではない。そう投げかけられて、ふと立ち止まって考えてもらいたい。機もあるだろうから、日々の楽しさでもいい、と思う。

秋田

日常と授業をどうつなげるかということも議論に出ていたが、今ここに来る学生の生活実態、生活のにおいみたいなものを抜きに自己を語ろうとしたり、問いかけようとしても、返ってくる話がだいぶ違うような気がする。彼らの生活をよく知った上で、叙情でなく叙事を語らせる、といういき方もあるのではないか。物語というか—

溝上

彼らの生活はよく理解しているつもり。質問紙を配っての外在的な研究から修正して3年くらいになるが、彼らの生きる世界に入って、そこに立って話を聞いている。／物語を作ればいい、とはしない。ナラティブはデータを作る前段階——ノモス——そこを通して、彼らの一番生きている所に立つようなデータの収集を心がけている。

吉田

教卓が下にあった。あえてそうしたのか？

- ・黒板が使いにくい、というのはどういう面でか？
- ・何でも帳は書かせるんですね？

溝上

何でも帳のこと、言わなかったですね——終わりたい、終わりたいと思っていて（笑）——

- ・教卓をおろしたのは、前に立ってみると学生の上に立つ、という感じがすごくしたので。
- ・黒板はボコボコで、幅も狭かった。

大山

リレー形式なので、繋ぐと同時に切る、というところでものすごく頭を使っている。／前回との繋がりで主体性と他者規定、というところからいけば簡単に繋がる場所だった。それをあえて切っている。

- ・溝上ワールドでの提示の仕方、面白い。溝上ワールドのゲシュタルトがわかって初めてわかる。／3回通して、この提示を学生がどうつけるか？
- ・同じテーマでもやり方180度違う。

矢野

「オムニバス形式」というと各講師が好き勝手にやる、という感じだが「リレー形式」は責任をもってバトンを渡していく、という感じで魅力的。

- ・授業の中で「大山」の名前を敢えて出さない、と対抗していくのは、後の方の講師になるほどだんだんしんどくなる（笑）。／もうちょっとリラックスして、「ワールド」攻勢にこだわらない普段着の方が楽では？

石村

難しいところで、2人のテーマが近かったからこそ、きつかったのでは？

田中

一年たってみたら、講師間で順接、逆接などがあって面白いだろう。

石村

ビデオを撮っているとメタで見るので内容に入っていけない。場面シーンの転換、というのはよくわかった。遭遇シーン、探索シーン、など。

藤田

「主体的に生きるのがいい」というのに対する、「そうでなくてもいいじゃない？」の反応には、どう返す？

溝上

あくまで議論の土台なので、答えは出さない。

張

「主体的に生きる」は溝上先生の調査から出てきたテーマだが、学生の方としては、なぜそのテーマなのかかわからない。先生が出された事例ではうまく伝わらなかったのではないか？

溝上

「主体的に——」というテーマは今回初めてやったが、「自己」の話はこれまでもやった。そこであまり自分自身のことを話すと「寒く」なったこともある。織り交ぜてやったのだが、うまく伝わらなかった。

- ・この研究の見方なんですけど、授業技術ということでは、小、中、高校の授業で言われてきたことも含めれば、目新しいことはもうこれ以上はないであろう。大学で違うのは、そのスキルがうまくノラない、あるいはノル、というところ。その文脈をみることが大事。

藤田

スキルとして議論は出しているけど、実践している人が少ない。

田中

去年と違ってお互いが授業をやって交互に検討するので、これから検討会の質が上がっていくだろう。

以上

● 前期第4回 5月17日 ●

〈授業案〉

1 全体の流れ

【前回概要】「主体的に生きる」とは何か、というテーマを通して、学生ら自身の大学生活について考えるきっかけを提供したい。テーマに関する理論と授業者の研究事例の紹介をもとに、議論をさせ、最後にはそれをふまえた総括を授業者自身でおこなう。なるべく結論を出すような授業ではなく、3回の授業が終わった後でも、学生自身に続けて考えさせることができるような、そのような授業をめざしたい。

→修正ポイント

1. 授業者の体調不良のため、残念ながら3回目の授業（5月24日分）は、田中先生に代わって頂くことにした。今日の授業で、完結としたい。
2. 前回の授業の位置づけを話さないまま、授業テーマだけが先行したので、結局学生たちは、授業者が「主体的に生きる」というメッセージを発したものと受け取った可能性が高い。結果、一部の学生の反感感情、多くの学生の無力な自己像の呈示、を招いてしまったように感じられる。これでは、ディスカッションをさせるどころの状態ではない。そこで、ディスカッションはやめることにし、授業者の意図するところが明確になるような授業展開のみを今回は考えることとした。前回の検討会でも述べたように、本授業は、「主体的に生きる」ことを目指す授業ではなく、そこに含まれる「自己」「人生」という2軸を感じとって、自己のあり方を振り返ってもらうことを目指す授業である。この授業目標は、最後まで貫徹したい。

【本時の留意点】

1. 「何でも帳」の書き方（議論がかみ合うように書くということ）について、若干の指導をおこなう。これは、3年間田中先生が学生らに口うるさく伝えてきたことである。バトンを渡していく後続の先生方のことを考え、一度言っておいた方がいいと判断した。
2. 「自己のあり方を振り返る」ということが本授業の目標であることを、最重要事項として念頭におく。学生らにも繰り返し説明する。
3. 何でも帳を書かなくてよいという指示・書いてる先生！

2 本時の授業

【目標】

自己のあり方について振り返りをさせる。そのためのたたき台としての題材「主体的に生きる」について、何でも帳をもとに検討をおこなう。

【授業の進行】

1) 導入（2：45）

▼何でも帳の書き方 何でも帳①②

→授業者と議論ができるような書き方をめざす。良い例、悪い例。

▼授業目標 何でも帳③

→学生の誤解しているコメントを通して、授業者の意図（授業目標）を明らかにする。

2) 展開1（2：55）

▼アメフト・ボート部の生き方について 何でも帳④⑤

→授業の山場であると考えている。場合によっては、本授業をここで終わらせることもあり得る。

→挙手があれば、授業者と議論をしたいと思う。なければ、授業者の感想で済みます。

3) 展開2 (3:15)

▼主体的に生きることは華やかなこと? 何でも帳⑥⑦

→「主体的に生きる」とは、主観的に個人が判断する感覚の問題であって、その生き方内容の華やかさのことではない。

▼どうやって、自分らしさを見つけていくのか? 何でも帳⑧⑨⑩

→仕方なくはじめたこと、宿命として引き受けたこと、それが自分のものになっていく、その過程。

→他者を通じての「見える世界 (percieved world)」の広がり

4) 展開3 (3:35)

▼価値集団について 何でも帳⑪

→自分が自分らしくあれるために必要な他者の力。もっといえば、それを支える価値集団の力。

→エリクソンの挙げる、自己の存在と集団アイデンティティとの関係例を2つ紹介する。

5) レポート取り組み (3:50)

→前回の課題テーマ『主体的に生きるのに学校(大学)は必要か』A4用紙1枚、の裏に書かせる&提出。

→これを、今回の「何でも帳」とする。コメントをつけて、次々週にでも返す予定である。

⑩何でも構⑩
生産集団について

▼主体的に生きることは事やかなこと？

1950-1951

5月10日 from (ベニ)

○イ. 聖人孔子の教が「天子」といふは、天に

▼どうやって、自分らしさを見つけていくのか？

2

24. 25. 26.

⑩何でも構⑩
生産集団について

[illegible]

三月十日 from JACK
主條野に出る大の川。やけりじしとて、人間力いふは、必要なしと思ふ。
一ノムに、地方には、作所なし……他よりを前にたかきとか、
かういふことでは、よく、おもしろい。主條野に、生えることが、できる方が、
能く、能力を發揮して、死んでいくと思ふ。それと、動物の力は、数が多いけれど、
上方は人間の存在が、素晴らしいものではないかと思ひます。

[illegible]

高松時代、正に主體的に生きている人」が交遊の中になつた。僕達は、そのとき合計
4人で堺市(大阪)の三宮まで車で出て、10人ぐらゐで奈良公園まで
行つたりした。自分達で決めて、実行した。彼れが望みかけた。けれど僕一人ではなかつた。
とて計画通りにできずにはおさまらなかつた。そしていふ、それを見て自分の生活

[illegible]

5) レポート取り組み (3:50~)

所属 _____ 学部 _____ 回生 _____

性別 男 ・ 女

1 『ライフサイクルと教育』での溝上慎一先生の授業は、今日で終わりです。受けてみてどうだったか、皆さんの感想をお聞かせ下さい。

（1）溝上先生の授業は、あなたにとって、どの程度受けてよかったと思える授業でしたか。あてはまる番号に○をつけて下さい。

ただし、授業がうまくいったかどうかをみたいアンケートですから、単位は関係ないものとしてお答え下さい。

- 5.（単位が関係なくても）本当に受けてよかったと思う
- 4.（単位が関係なくても）まあ、受けてよかったと思う
- 3. 何ともいえない
- 2.（単位が関係なければ）別に受けなくてもよかったと思う
- 1.（単位が関係なければ）受けなかっただろう

（2）5、4に○をつけた人にお尋ねします。

溝上先生の授業は、どうして「受けてよかった」と思えるのでしょうか。下から1つ選んで、具体的にできるだけ詳しく説明して下さい。

- 1. 先生の人柄（雰囲気）もよく、授業テクニックもうまかった。
- 2. とにかく先生の人柄（雰囲気が）よかった。
- 3. とにかく先生の授業テクニックがうまかった。
- 4. その他

→どんな感じが具体的に説明して下さい。

終われば（5）にお進み下さい。

(3) 1、2に○をつけた人にお尋ねします。

溝上先生の授業は、どうして「受けなくても良かった」と思うのでしょうか。下から1つ選んで、具体的にできるだけ詳しく説明して下さい。

1. 先生の人柄（雰囲気）が悪く、授業テクニックも下手だった。
2. とにかく先生の人柄（雰囲気）が悪かった。
3. とにかく先生の授業テクニックが下手だった。
4. その他

→どんな感じが具体的に説明して下さい。

終われば（5）にお進み下さい。

(4) 3に○をつけた人にお尋ねします。

溝上先生の授業は、どうして「何ともいえない」のでしょうか。できるだけ詳しく説明して下さい。

終われば（5）にお進み下さい。

(5) 溝上先生の授業は、全学共通科目の授業の中で、どの程度うまい授業だったと思いますか。次の1～9の中からあてはまる番号に○をして下さい。 ※あまり深く考えず、直感で答えて下さい。

- | | | |
|--------|--------|--------|
| 9. 上の上 | 8. 上の中 | 7. 上の下 |
| 6. 中の上 | 5. 中の中 | 4. 中の下 |
| 3. 下の上 | 2. 上の中 | 1. 下の下 |

誠に有り難うございました。

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：神藤、田口

参加者： 柴田、矢野、田口、吉田、藤田、石村、溝上、
神藤、大山、田中、秋田、張（順不同、敬称略）

神藤

前回の検討会をふまえ、授業の方向性をはじめに強く出した。

- ・京大生の就職した後の話や、専業主婦になっても京大に来たということはついてまわる、というようなことを話した。
- ・何でも帳の使い方について強めに主張した。
- ・授業目標は振り返りをしてもらうこと、と提示した。
- ・何でも帳で、手をあげて答えてもらう、という初めての試みをした。やり取りとしてはきつかったのか？→今後何でも帳の書き方が変わるかも。
- ・前回授業目標を言わなかった。負け戦、として、今回の目標を出した。
- ・大山先生の性格検査も、単に～型というのではなく考えるきっかけにせよ、と。
- ・サッカーをやっていた、浪人の経験、など深いめの自己開示をしたのでビックリした。そこで顔を上げた学生もいた。
- ・研究者としての自分も自己開示していて、4回生のときの話など、なぜここでこれほど自己開示したのか？
- ・エリクソンのアイデンティティーについて説明。
- ・アメフトの話をしていたときは、メッセージ性が強かった。なぜするのかということを考えて欲しい、と。
- ・何でも帳書かなくていい、としたのはなぜか？
- ・価値集団の話をし、最後にエリクソンの、部族の例の話をした。

授業目標が学生自身わかっているなかで進んで、自己開示もうまく機能した。

田口

体調悪くても今日敢えて授業に出てきた、ということを話した。

- ・京大に来た皆さんも将来就職して、営業で色々な人に会わなければならない、という話をした。
 - ・3：03から何でも帳について、相互作用で、話を噛み合わせるように、授業の内容について書いてくれ、と言った。
 - ・アメフトについての問題をやらないと今日授業をやめようと思うくらいである、という話をした。／やっている人を馬鹿になんかしていない、と。
 - ・「かわたろう」さんに手を上げてもらった。→思ったより彼が攻撃的でなかった。
 - ・理学部の学生が「かわたろう」に質問して、2人の間での議論になった。（ちぐはぐで、学生に笑いが起こった。）
 - ・「反論はウェルカムだ」といっていた。
 - ・今回は授業にどう向かうか、という話をした。
 - ・3：25くらいから、自己主張できることでなく考えることが重要なのだ、とおっしゃった。
 - ・自己開示をした。
 - ・アイデンティティー研究の話。本の紹介をした。／タクシードライバーの話で、主体的に生きることは突拍子もないことをすることではない、という話をした。
 - ・アメフト等、なぜするのかを毎日考えると危険だが、授業などでたまに考えるのは大事、という話をした。
 - ・レポートをどうするか←ディスカッションする雰囲気でない、と説明された。
 - ・あと10分だけ説明させてください、と、価値集団の話をし、資料や何でも帳11番を読む。
- 感想としては、直球で、私は感動していたんですけど――

溝上

何でも帳、大山さんのときと違い、「書いて帰ればいいんだ」というような中身の多いものが多く、学生は批評家ではないので、一回言った。

- ・前回授業目標を提示しなかったのは自分でもなぜかわからない。今日はずっと授業目標が頭にあった。
- ・アメフトで手をあげさせたのは、あそこでもっとあるだろう、他にもいるだろう、と手をあげさせて、今日は授業がここで終わってもいい、くらいに思っていたが、彼が以外にfamiliarで、アメフトの反感が消えたので、そこで話を切った。
- ・何でも帳は書かなくていい、といったのは、今日ディスカッションでできなかったのものでレポート用紙の裏に書いてもらうから。

田中

「勝つと思うな思えば負ける」で、逆に体調の悪いときなどに勝つ。肩の力が抜けてうまく合わせられた。

- ・「負け戦」というのは、攻撃に出られず、前回の収拾、ということですか？

溝上

そう。前回うまくやれず、修正した。

大山

まったりとした感動。溝上さんと学生が出会った。最後の、主体的に生きる、というあたり、うまくかみ合っていた。

- ・仕掛けが色々あった。例えば、何でも帳の3番は社会の中でどう生きるか、ということで最後まで効いていた。4番は、何でも帳をどう書いていくか、ということでもいい例になった。書くということと発言の責任、という点で。
- ・今日は体調が悪い／青年の研究者としての覚悟、など、自己開示があって、まったりと学生と出会った、と感じた。

田口

先週があった後の今週で、出会いがあった。来週も学生もやりたかっただろうな。リレー形式ということで、出会って、それでもう終わり――

- ・溝上先生だから2時間で出会ったのか、内容的にそうだったのか？／時間3時間でやるテーマだったのか？

溝上

ディスカッションやるには3回必要。学生と教師の雰囲気できてこそスキルがいきる。

- ・布石、はればいい、というものでもない。
- ・繋がり大事。前回の授業が落ちたから相対的に今回あがった、のかもしれない。学生は先回のつもりで来ていた。

田中

布石を打って思惑通りにバンと前に進む、というのに対し、今回は前回と同じことを退行して距離を確保しておいて一気に飛び越える、という感じで――僕は「負け戦」というように思わない。／こんないい加減な意見を出してきた、それをいったん受け入れて、これでいいのか？、と踏みこんだ。

石村

前回と雰囲気が違っていたのはよく伝わっていた。

元気だったらどうしたか？

溝上

体調悪くても、前に立ったときはしんどいそぶりを見せない。

- ・こんな反応悪かったのは初めて。いつも「自己」「生き方」と遠くからやっていたが、今度ははじめて「主体的に生きる」でやって、きつかった。きつすぎて、みんなが「落ちた」。体調がよくても、学生と一緒に「落ちた」所から授業を組み立てていったらう。
- ・体調よくて3回授業をやっている、今日のような授業をしたらう。
- ・後続の先生の顔ぶれを見れば、ディスカッションはどこかでやってくれるだろう――

藤田

敢えて「ムチ打つ」。いくら体調悪くても、一緒に「落ちる」のは教師としてはよくない。新しいこと、圧倒

的な影響を求めてきている学生には不満もあっただろう。ここまで自己開示したら、もし次回があったら教員として前に立てたかどうか？

溝上

おっしゃることはわかる。

- ・前回言わなかったことをたくさんいった。やり直しではあったが新しい授業、という感じ。

藤田

情報というのではなく、影響を与える、という点では？

溝上

人生と自己の2軸で考えてもらうのがねらいだった。考えてくれる学生が考えてくれれば、ということが同情とか共感に関係なく、気になるところ。

- ・自己開示は、いつも1回はやる。学生にただ投げかけて考えろ、というのは、距離を感じる。／こういう機会に考えて欲しい。

田口

なぜこれだと来週教員として立てないと思うのか？

藤田

一緒に考えていこう、というのでは授業を作っていくのが難しい。学生が期待しているのは圧倒的な影響力で、「皆さんと同じレベルで悩んでいる」というと、半数の学生は同情するだろうが、半分の学生の期待には応えられない。

- ・授業のテーマが「パーソナリティ」のものだからいける。テーマが硬いものや、他の一般的な授業だと、自己開示というのはどうなのか？

田口

悩みながら、というので、今日は自分を題材・メディアとして出していた。テーマに合っていたかどうかが大変。学生の方には響いたと思う。

田中

タイミングがあると思う。今日はいいタイミングで――

- ・何でも帳の4番と理学部の学生のやりとりは、あれでよかったか？
- ・どの程度ここでの議論が一般化できるか、というのは、自然に議論が向けばいい。

溝上

知識を伝える型の授業でも同じだな、と思うのは、一体でやっている雰囲気を作っていく営みがあると思う。僕としては授業研究でそこを見ていくべきだと思う。スキルが少しなくなっても、うまくいく。

柴田

不思議に思うのは、何でも帳1番で、自分たちのことを「生徒」と呼んでいる。この自己認識は一般的なのか？／「部活」というのは？

- ・3番のところで、「社会の問題だ」、というところで逃げている。もっと突っ込まないのかな？

溝上

呼び方、そんなに気にならない。もし気になったら、授業で「君たちは『学生』だよ」、とちらりと触れるくらいにする。

- ・3番については、授業で構造の説明をしていないので、それが不満なのだろう。

柴田

逃げている、というのは、「それは大人の問題だ」ということで、自分を子供の側に置いている、という――

矢野

自分を生徒と呼ぶのは気になる。私らが学生の頃は大学とそれまでとの違いにはこだわっていた。今は小、中、高校、大学と連続的に捉えている。

大山

色々議論が出てはきたが、この辺で今日は終わりにしたい。

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り

担当した授業について

全体テーマ 「主体的に生きる」

5月10日 第4回 「主体的に生きる」とは何か

5月17日 第5回 「自身の在り方を大学の中で振り返る」

当初の授業目標は何だったか

私は、「主体的に生きる」とは何かというテーマを通して、学生ら自身に大学生活について考える機会を提供しようと考えた。私は「青年心理学」「自己論」を2本柱として研究をおこなう者であるから、たいていは、「アイデンティティ」や「自己」というテーマで、こうした授業をおこなうことにしている。しかし私は、これらのテーマで授業をやることに多少飽きていたという当時の心持ちを考慮し、その時に考察をすすめていた学生の「主体的に生きる」ということをテーマとして授業をおこなうことを考えた。私としては「主体的に生きる」ということの考察を深めたかったし、学生も、私がマンネリ化したと感じながらやる授業よりも私が関心を寄せているテーマの方が、私のよりヴィヴィッドな息吹を感じるだろう、そして、結果として双方にプラスの効果があるだろう、そう考えたわけである。

授業展開としては、次のようなものを考えた。第1回目には、学生らに何について考えてもらおうとするか、授業者の提供する枠を明確にする。これには、講義形式での「主体的に生きる」という理論的な説明といくつかの事例の紹介を選んだ。初回到講義形式を選んだ理由は、この授業が、物理的には前授業者の流れを引き継いでいくリレー式だったからである。前授業者の流れを打ち切り私自身の流れをうまくつくらなければ、学生を動かすディスカッションなんてとてもできるものではない。私は、まず自分の流れをつくることを考えた。そして、おこなった作業や授業後の何でも帳を利用して、第2回目、第3回目にディスカッションを展開しようと考えたのである。

結果どうだったか

一言で散々だったという感想である。その原因としていくつも考えられることがある。以下、詳しく述べてみたい。

5月の連休明けといえ、学生の多くは（しかも1回生の多い全学共通科目の授業では）、いわゆる5月病にかかっている時期である。それまで頑張ってきた大学受験の緊張感が完全に消え、積極的に何をしろとも言わない大学の文化に違和感を感じ、出ても何をどうしたらいいかわからない大学の授業に1つ、2つと疑問をもち始める、そういう時期である。その時期に、これからの大学生活を考えさせようという本授業の試みは、そう間違っただものではなかったと私は思う。

しかし、問題は私の題材をすすめる「心持ち」にあったように思う。上記で述べたように、学生の「主体的に生きる」という題材は、私にとって当時もっともヴィヴィッドなものであった。「主体的に生きるとは何か」という理論的な考察、私自身が当時イメージしていた「主体的に生きる学生像」、これらについて私は実に気分良く話をした。しかし結果は、「主体的に生きる」ということへの学生の反感感情と、主体的に生きられない多くの学生の無力な自己像を提示させたに過ぎなかった。今から思えば、私が授業で提示した「主体的に生きる学生像」はやや極端なものであった。私自身にとっても十分練られた題材ではなかったから、当然と言えば当然である（だからこそこの題材を選んだわけであるが）。

今、私が反省したいと思っているのは、挙げた例の極端さや説明の悪さなどではなく、生き方や自分について考えさせていくときの授業者の「心持ち」である。学生に「私」や「生き方」「大学生活」について考えさせるためには、授業者の「心持ち」が非常に重要だと思う。私は、私自身の楽しさのために、学生のつらくなっている「心持ち」をまったく考慮しようとしなかった。学生のために学生生活について考える機会を提供するものでありながら、私は私自身のために授業をやっていた。当時私は、私自身のために授業をやるのが結果として学生のためになる、そう考えていた。自分が楽しくないと感じる授業に、どうして学生が楽しいと感じられるのか、そう考えて

いたわけである。間違えているとも思わないが、こういう題材はきわめてナイーブであるから、ナイーブな題材を扱う授業者の「心持ち」としては不適切だったということである。

私としては、「主体的に生きよう」というメッセージを発したつもりはまったくなかった。だからといって、「主体的に生きなくてもいいんだよ」と言っているつもりもまったくなかった。では、何だったのか。結局、「主体的に生きている」と思う学生を私自身幾人か見てきて、こんなにも生き生きしている学生が大学にはいるんだよ紹介したかっただけのようである。生き方に卑屈になっている学生からすれば、そうした話は実に威圧的で、「そういう人たちと自分は別だ。いっしょにしないでくれ」と思ったことだろう。ニコニコしながら話す私の話し口調は、そうした感情をさらに増幅したかもしれない。私は、私自身が話したかっただけであることにまったく気づかなかった。

私は、都合よく体調を崩してしまった。2回目の授業は代わってやるからとおっしゃってくれた田中先生によほど甘えようかと思ったが、ここで私自身逃げてしまうと、これから恐くて授業ができなくなるかもしれない、そう思った。せめて、1回目の授業の尻拭いくらいはしないと気持ちが悪かった。3回目の授業は田中先生に代わってもらうこととし、2回目の授業で1回目に墜ちた学生の上昇を試みることにした。具体的には、無力な自己像を提示せざるを得なかった学生には「頑張れ」と言うことにした。そして、反感感情をもって批判してきた学生には、私自身の授業のねらいをもう一度伝えることにした。また、授業者としてテーマが悪かったとは思わなかったので、学生生活を考えるという授業のねらいはレポート課題として完遂することにした。3回目の授業をおこなえない代わりに、多少長いコメントを付けて返してやることにした。

次へのチャレンジ

私は「青年心理学」「自己論」を専門とするから、学生にとっての「私」や「生き方」の問題は、私にとってはずいぶん日常的な話題である。このテーマに関してはこれまで1万人ちかい学生の調査やインタビューをやってきたから、学生のどんな在り方が出てきようと、そうそう驚くこともなくなってきた。しかし、現象を理解することと、そこからどう働きかけていくかということは、まったく別次元の話である。授業はこうした実証研究とは違うから、聞いて終わりというわけにはいかない。学生たちに何かしら感じ入る部分、気づき、新たな動機をもってほしいと私たち授業者は願う。

しかし授業は、授業をすすめる視点が学生ではなく授業者にあるという、非常にパラドキシカルな構造をもっている。授業者は、学生の考え方や自身の在り方に何かしら変容を促したいと願いながらも、促したい変容の題材は授業者の外在的視点によって決定される。授業者が「生き方」について考えさせたいと思えば「生き方」になるし、「大学」について考えさせたいと思えば「大学」になる。逆に、学生の内在的視点、すなわち学生自身の視点から見て考えてみたい、あるいはいま切実に問題になっている、そういう題材が扱われることはまれである。しかし私たちは、学生に何かしらの変容を求めている。

授業者はどのような「心持ち」で授業をおこなえばいいのだろうか。また、このようにパラドキシカルな構造をもちながらも授業で学生たちに主体的な学びを促していくために、授業者はどのようなスキルを用いることができるのだろうか。正直言って私自身よくわかっていないのだが、1年この問題を考えてきて思う点を以下述べ、本年度の締めとしたい。

1. 授業者の「心持ち」について…学生の声に耳を傾けることを最優先しなければならない。言ってしまうと当たり前のことだが、難しい。私は、年も若く授業の経験もさほどないから、知識伝達型の授業というのをほとんどやったことがない。どうしても、知識を教えたくて仕方がない。この「教えたい」という気持ち、見方を変えれば自己の存在アピールのようなものだが、この気持ちをどうにかして拭い去らなければならない。「自分が前に出たい」、この気持ちが消えないことには、今年の失敗は何度もやってくるように思う。
2. 学生たちの主体を促す授業スキル…学生同士の相互行為を利用すればいいのではないか。今年の公開実験授業では、大山先生や米谷先生、井下先生が学生同士の見事なディスカッションを展開したが、私は参観者として見ていて、「学生は学生からの問いかけには真剣に答える」という、言われてみれば実に当たり前の現象を発見した。授業者がいくら頑張っても学生の反応を得ようとも、この瞬間に勝てるものはおそくないだろう。

もちろんこの観点は、授業をディスカッションばかりにしようというものではない。学生を主体的に授業に参加させるのに、この現象を利用しようというものである。また、ディスカッションでなくとも、別の形でこの現象を生起させることもできるだろう。

次年度は、こうした点についてチャレンジ（改善ではなく）してみたいように思う。

田中每実 担当授業－ 1

5 月24日

● 前期第 5 回 5 月 24 日 ●

〈授業案〉

配布資料

受講生用

高等教育学会発表レジュメ、「何でも帳」抜粋、「何でも帳」サンプル、現代社会（青年期）、ムンク版画コピー
参観者用

授業案、高等教育学会発表レジュメ、「何でも帳」抜粋、「何でも帳」サンプル、現代社会（青年期）

授業の目的

授業の中間的な再導入を試みる。具体的には、学会発表レジュメと「何でも帳」サンプルとを手がかりにして、公開実験授業の意義を説明し、連続講義のテーマである青年期について、概説的な説明を加える。

授業の展開

- 1) 「何でも帳」抜粋を説明する。
- 2) 高等教育学会発表レジュメと「何でも帳」サンプルとによって、昨年度までの授業者と受講生の相互行為と公開実験授業の三つの意義（授業実践、授業研究、教員の相互研修）について説明する。
- 3) 公開実験授業の新たな展開形式（リレー式公開実験授業と京都大学慶應義塾大学連携ゼミ）について説明する。
- 4) 現代社会の青年期についての記述の限界を、とくにムンクの「思春期（夜）」（1886－1902）などの版画を手がかりにして、説明する。
不安や恐怖や混乱は取り上げるが、性などの生命力の氾濫については語らない。
青年期の境界性の喪失と疾病の重篤化
イニシエーションの課題の不可避性
- 5) 「何でも帳」に記述する

授業の留意事項

- 1) 大山、溝上両教官の活発な授業（性格論、自己論）を受けて、この授業では、中間的な総括と再導入を試みる。
- 2) 資料が多すぎるために、散漫な授業になるかもしれない。さらに、学生参加型の授業を展開するいとまがないかもしれない。参加できない学生の落ちこぼしを最小限にとどめる工夫を試みたい。

〈配布資料〉

平成 8、9、10 年度 ライフサイクルと教育 月・4 Life-cycle and Education

講義（1～4 回生）

概略

「教育」を人間の「ライフサイクル」の全体、そして「異世代間の相互形成」の視点から、具体的全体的かつ原理的にとらえなおしたい。このためにまず、ホスピタリズムや児童虐待の具体的事例を取り上げて考え、さらに「老いと死」にかかわるさまざまな資料を検討し、最後に、教育することを通しての教育者自身の成長について考える。この講義内容については、授業開始時に、詳細なシラバスを配布する。なお、この講義は高等教育教授システム開発センターの提供する実験授業であり、公開授業であるので、1) 受講者と講義者の双方向的なやり取りが可能のように、受講者数をおよそ80人に制限する。2) 毎回、参観者がいること、さらに講義者と受講生のビデオ撮影を行うことなどを、了承しておいていただきたい。

平成11年度以降

(科目名) ライフサイクルと教育 〔青年を中心に〕 (英 訳) Lifecycle and education		(群) A群 (単 位 数) 4単位 (開 講 期) 通年 (授業形態) 講義 (対象回生) 1～4 回生 (対象学生) 全学向き (曜 時 限) 月曜 4 限
(所属部局)	(職 名) (氏 名)	
高等教育セ	教 授 田中 每実	
高等教育セ	助教授 石村 雅雄	
高等教育セ	助 手 溝上 慎一	
高等教育セ	助 手 大山 泰宏	
非常勤講師	井下 理	
非常勤講師	米谷 淳	
(授業のテーマと目的) この授業の目的は、「教養教育としての教育学」であるが、今年度は、青年期論を中心テーマとする。関連する様々な日常的なテーマを扱い、様々な角度から系統的に、学生諸君の持っている「教育」や「発達」や「学校」に関する前理解に働きかけて、これを理解に高めることを試みる。		
(授業計画と内容) 以下の項目について、順次議論する。 ライフサイクルと相互形成 (1) 3 回 田中 青年と大学 4 回 石村 青年の心理と文化 (1) 4 回 溝上 青年の心理と文化 (2) 2 回 米谷 青年の病理と成長 4 回 大山 青年と対人関係 2 回 井下 ライフサイクルと相互形成 (2) 3 回 田中		
(成績評価の方法) 毎回授業の最後書き込む「感想・意見・反論／何でも帳」の記述を中心にして、評価する。		
(コメント) これは、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する実験的性格をもつ授業なので、毎回若干の参観者があり、常時ビデオ撮影などが行われる。さらに、学生諸君との双方向的なやりとりを重視するので、受講生を70人程度に制限する。		
(教 科 書) 資料は毎回配布する。		
(参考書等) なし		

(科目名) 教育とコミュニケーション (英 訳) Education and Communication		(群) A群 (単 位 数) 4単位 (開 講 期) 前期 (授業形態) 演習 (対象回生) 2～4 回生 (対象学生) 全学向き (曜 時 限) 前期の水曜 4 限と夏休み中の集中合宿 (3 日間程度)
(所属部局)	(職 名) (氏 名)	
高等教育セ	教 授 田中 每実	
高等教育セ	助教授 石村 雅雄	
高等教育セ	助教授 大山 泰宏	
高等教育セ	助 手 神藤 貴昭	
(授業のテーマと目的) この演習の目的は、「教養教育としての教育学」であるが、今年度は、教育とコミュニケーションのつながりをテーマとする。関連する様々な日常的なテーマを手がかりにして、お互いに話し合いを深めてゆきたい。		
(授業計画と内容) 前期の演習では、夏期休暇中の合同合宿を目指して、以下の項目について、順次話し合いを続けたい。 教育とコミュニケーション 3 回 田中 大学とコミュニケーション 3 回 石村 対人心理とコミュニケーション 3 回 神藤 カウンセリングとコミュニケーション 3 回 大山 研究合宿に向けて 1 回 田中/石村/大山/神藤 研修合宿では、慶応義塾大学総合政策学部（湘南藤沢キャンパス）の井下理教授のゼミ（コミュニケーション論）と合同で、討論や意見発表を実施する。詳しい日程や場所については、学期の途中で協議の上、決定する。		
(成績評価の方法) 合宿への参加を、不可欠の前提とする。通常の授業での討論への参加の仕方、合宿を含めた授業の場での発表の仕方などを中心にして、評価する。		
(コメント) これは、京都大学高等教育教授システム開発センターの提供する実験的性格をもつ授業なので、場合によっては若干の参観者などがあり、調査なども行うことを、了承しておいて下さい。演習の運営上、受講生を20人程度に制限する。		
(教 科 書) 資料は毎回配布する。		
(参考書等) なし		

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：藤田、田口

参加者： 大山、藤田、神藤、田中、柴田、秋田、
田口、張、保田（順不同、敬称略）

藤田

導入で、1 この授業がどういうものか、2 青年期について話す、とあり、何でも帳の例を取り上げ、これまでの振り返りを行った。

- 高等教育学会で、この授業のことについて発表がなされた、と、神藤先生の発表についての紹介などがあった。
- モルモットだという意見もあるがこちらも大変なんだ。／実験授業だけれども教育実践として悪戦苦闘もしている、とあった。
- KKJの取り組みについて説明があった。
3：20くらいから青年期についての話に移った。
- 土台は現代社会の教科書
- ムンクで、「本当に『期待』と『不安』がテーマか？」と問題提起した。
- 教科書の権威を崩すようにすすめたわけだが、これは京大の学生向きだったと思う。
- 具体的に青年期のあり方の問題に絞りこむのに、マージナルマンの話をし、自分の学生時代の話を変え、自身の言葉で展開した。
- ムンクの話に戻り、マージナルマンは変革力を持つ、新しいものが見える、ということから青年期の意味を問い直す。
- 残り10分、というところで、通過儀礼の話をした。／このあたりでようやく田中先生が「手をブラブラ」させはじめた（笑）。
- 境界線があいまいになっている、青年が子供、老人の問題を抱えている、と話を広げ、次回話しやすいようにした。

田口

今日することは授業についてと青年期についての2つだといった。

- 何でも帳のモデルを3つあげ（枠の中にコメントが収まっている例、授業者のコメントが爆発した例、学生のコメントが爆発した例）、「君たちはどれに近いか？」「4つ目の種類もある」と言った。
- 「この授業はなにをやっているのか」ということで、公開実験授業について話した。
- 「続けているのはすごいことだ」とあった。
- 「ノレている学生をノセるのは何でもなく、ノレていない学生をノセるのはこれまでやってこれたと感じない」とあった。
- KKJの話をした。

ここでいったん区切って「質問ありませんか？」とあった。

3：22から青年期の話に移った。

- ムンクについて、教科書に書いてあるような「期待」は読み取れないーと絵の解釈を出した。
- ムンクの背景を言って、「いいたいことはですね。」と、教科書の固定観念を崩す話が出てきた。
- マージナルマンの話をした。
- 「僕の大学生の頃の話」をした。—— 学生が一斉に笑ったのはここだけか？
- 何のリアリティーもないことが教科書に書かれてある、とあった。
- 現代社会の教科書を読み上げた。
- イニシエーションの話をされた。
- 青年期といっても時代の産物で、境界がなくなっていつているんだが、これからどうしていくか？とあった。

感想で——

- 寝ている人が多かった。

- ・後で遅れて来た学生が「暑いなあ」としゃべっていた。
- ・大学時代の話をしているあたりで起きた学生が、「マージナルマン」あたりでまた寝た。
- ・資料が多くてついていけないときもあった。
- ・資料の絵の印刷、なんとかならなかったか？今回の授業のキーだったので、学生がノレたはずのところが、もったいない。

大山

気づいたことは？

藤田

遅刻者どうにかならないか？気が散る。立地条件もあるだろうが——遅れてきたのが話をしている。携帯電話もかけていた。一度言った方がいい。

- ・（授業者の）早口、というような苦情をどう受けとめ、反映していくのか？
- ・神藤さんからビデオの説明があった。何の為の実験か、というのがわかってしまうと、次からのデータに歪みがでてしまう。臨床的には大切だったのかもしれないが、今後のデータ処理をどうするか？

大山

授業者はどういう意図で授業をつくってどんなことを感じながらどういう方略で展開していったと思うか？

田口

「中間の導入」と授業案に書いてあるのが意図だろう。

- ・方略ということは何も感じなかった。青年期の話をした、ということで…
- ・すごく感じたのは—私は面白かったしノってた学生もいたと思うが、わりとツユっぽい（笑）雰囲気は…絵画を使うならOHPを使うとかして欲しかった。

藤田

意図は「中間的な導入」

- ・後半の「青年期」というのも、この授業の議論の基盤。
- ・1回目は学生にどうしてももらいたいのか、の導入で、今回は我々が何をしているのか、の話。
単位のために来ている学生にはどうでもいい話。
- ・4類型の話は挑発だったが、危うかった。匿名性はあるにせよ、個人攻撃みたいで——
- ・学生は田中先生の話はわかっても、「では何について考えればいいのか」というのはなくて、何でも帳でも田中先生にどう噛みついていったらいいのか、わからないのでは？

（ここでマイクのスイッチが入っていることに気づく→切る）

大山

田中先生は今日はどんな感じでしたか？

田中

ピンチヒッターで時間がない中で準備した分、資料が多くなった。／（授業のテーマである）青年期の話をしたようにした。

- ・実験の裏の話は、今までもわりとしつこくやってきた。実験の歪み以上に言うことが大事だと思っていた。
- ・今日やっていた感じは、あせっていた。どこかで学生に活動させないと——と危ぶんでいた通りになった。
- ・早口はなおらんねえ。早口のしゃべりっぱなしの典型になっているが——
- ・遅刻者に対しては、3年間、どうするか悩んできた。遅刻を認める、という文化があるような——

藤田

他の人の迷惑になる。

- ・授業者は導入に気を使うが、それを聞かないと学生としてもノれない。お互いのために必要だ。

- ・なぜ遅れてはいけないのか、と説明して、怒るとしたらそれから。ただし、それをするならベルが鳴ったら授業者は授業を始めなくてはならない。

田口

遅れて入ってきた学生は寝る率、携帯電話、話す率も高い。何でも帳でも「寝てしまった、よくわからなかった」の1行だけ。

田中

何でも帳を書いてうめたらいいんだ、というのがあるのかも。

最大の問題は、1つのパターンでは授業が1時間続かないので、途中でどう転換するか、にある。ポイントはいくつかあった。大学時代とイニシエーションの話は苦し紛れだった。

藤田

授業案の「落ちこぼしを最小限にとどめたい」の「落ちこぼし」とは？

田中

こっちの方の責任で落としている学生がいる。ノろうと思っていた学生をこっちの方が落としてしまった、という――

大山

フリーディスカッションに入りましょうか。

田口

手を動かす、視線をOHPなどに動かす、等で変わる。そういうのがないと90分は無理なのか？内容に関わらずそうなのでしょうか？

田中

アランの授業で、デカルトの基本文献を読み上げて記入させるだけの名講義、というのがあるというが、想像できない。

大山

今日は「田中先生の授業」だった。学生の反応が去年のような二極分解だった。ノっている学生は内容でついてくるが、ノっていない学生は教授技術でノせてから、でない――

秋田

「落ちこぼし」の責任を感じるのと、学生が内容にノらないのをノせようとするのと、どういう関係にあるのか？受容的な授業ならわかるが、攻撃的な授業でまで学生を皆ノせようとする必要はあるのか？

田中

類型3、4の学生、単位を取るためにアリバイを作りに来る。辛い。こちらの精神衛生上も、授業技術で何とかなるところは何とかしたい。

藤田

専門教育と違い、教養では内容の面白さを伝える、というのは教師の醍醐味。

田中

僕はこれを伝えたい、というのはなくて、ああでない、こうでない、と崩していく。だからどれでも入っていけると思うが――まあ、とにかく大山さんの後だとやりにくいなあ。

大山

下手すると「迎合」、または「わかるものだけ」。どこかでうまくやれる道はないか？

- ・僕のはいくつか考える型を与えるやり方。田中先生のは学生の考えを崩していくやり方。その辺の違いがある。

田中

余地をひろげる、というのが僕の基本。

神藤

その結果、学生が反発して寝ている、というのものではないか？

田中

程度を落としてまで寝ている学生に合わせることはない、というのは京大の学生から繰り返し出てくる議論。私学では経営上難しい。

田口

わかりやすい授業とレベルの低い授業というのは別。

藤田

いくつか自信をもってできる授業技術を持っていれば、内容のレベルとは別に、いくつかの学生はひろえる。(学生の方を向いたまま黒板に綺麗な円を書く、クイズを出す、等)

田口

絵もカラーなので、実物投影機など、工夫が欲しかった。とても大事なところが今回はよく見えなかった。
・後で自分でもいいのを見たい、後で探そう、という学生の動きはあるかもしれない。

秋田

現代社会の教科書の記述の批判のとき、実際にその場で怒ってみせた。そのとき聞いている学生の目が真剣になっていた。訳がわからなくても怒っているというのはわかる(笑)。
訳がわからなかったがなにかこの先生すごかった、というようなのがあってもいいと思う。
・学生が授業終了前に起きてくる、というのは、入学して2ヶ月たって、一コマ90分というのに体が慣れてきた、というのがあるかもしれない。

藤田

何でも帳の出し方についてはどうか？

田中

例の1～3、病的な感じがないので出していいのではないかと判断した。
・毎年、爆発型の学生は出てくる。
・大山さんと溝上さんの反応、教育的と攻撃的の違いが出ていて面白い。

大山

類型4の学生はいたか？

田中

いた。

大山

類型3の学生も、努力すれば1、2へいくと思うのだが――

田中

類型3、4の学生をノせて1、2に持ってきた、というのが成功例の報告のパターン。
しかしそれは難しい、非現実的だ、という方がリアリティーがある。しかしできん、と言ってしまうのは、教育の放棄。

柴田

溝上、田中の両先生とも学生のとき自分は授業に出なかった、といいながら学生を一生懸命ノせようとしているのは、どういうことなのか？
・授業の準備等いくら工夫しても出てこない学生はいる。どう考えればいいのか？
・遅刻者について。昭和30年代はじめの私の学生の頃は教官が入った後は学生用の入り口のカギをしめていた。

それが10年くらいで変わった。／困るのは実習で、はじめの10分くらいでの説明が終わったところに来る学生で、それは迷惑になる。普通の講義ではそういうことが起こらない。それが一緒になっている。

藤田

教師はウソでもいいから学生を引っ張っていく立場、ということを実感していた方がいい。自分は授業に出なかった、という話は、やはりしない方がよいのではないかな？

田中

自分と学生との距離を近づけるテクニックとして――

藤田

そこで別の手段を使うことも考えられる。

大山

教師はつねに上にいなければならないのか？

藤田

上というより――ここに来ている学生はむしろ類型1、2の学生なのだから、学生につけいる隙を与えない、という意味で…。

田中

プロ教師の会でも、生徒との距離のとり方の議論がある。／ネクタイをしめる、名前を覚えることへの抵抗、などの議論があって、それぞれにバランスの取れた距離があるのだろう。

田口

年齢が近い教師が近づくと親近感があったり、離れた教師が近づくと「迎合」に見えたり――それぞれに居心地のいい位置があるのだろう。

田中

検討会をやると、一人一人こうやっているという技術の話、一般的に通じる技術の話、一人一人違う距離の話、等が出る。面白い。／大学における教育技術の一般化、という議論もある。

藤田

一般性と個別性、その両方が必要。一般化させたものを実際に使ってみて自分にあったものを使う、という方法／あるいは真剣に他の授業者を観察する、という方法――

田中

教育実習の議論で――

大山

一般化できるものがあるか、というと、いくつかはあるだろう。しかし、それぞれがやり方を見つけていくための一般化、というので――

- ・ハーバード大のFD研修は2本立て。ゼミのチューターへ、一般的な技術――黒板の使い方、しゃべり方、学生のエスニシティ、性差など、最低限のことがこと細かに書いてある。それに加えて、それぞれの授業を見て、それぞれが授業をどう生きたか、そしてどんな代替案があったか、ということをお話し合う主観的な「羅生門方式」の研修もする。／その辺、うまく分けることができるのか、ということも含めて考えていったら。

田中

去年と比べてこの検討会、何でも帳の記述、とずいぶん変わったね。

大山

類型3、4の話でいくと、どのようにこれが2、1になっていくか、というのも見えていったら――

藤田

先生も変わるリレー方式で、年間を通して3、4なのかどうか？

田中

学生は楽勝科目だと思って来ているのか？

大山

アンケートでは、内容に惹かれてきた、という学生が多い。

秋田

「アンデンティティ」だとか「癒し」だとかがそれだけウケるんですねえ。

大山

それを大学でどこまで受けとめて、どう対処するか、というのは、教育目的にもからんでくる問題。

田中

(今年の何でも帳を見て)ここまで激しい作業をさせている授業はないね。大丈夫かな？

藤田

先生の方のコメント欄が去年より大きくなっている。

大山

無意識のうちに——ホンマや(笑)。余白も多くなっている。

田中

落ちこぼしが減っている——

- ・大山、溝上さんのコメントが多かったのでビックリした。

秋田

メモを回していた学生がいたので見せてもらった。「退屈やない?」「ばってん、ようわからんけどね」とあった。わからないことはいいことだと思うので、わからんなあ、と学生同士メモを回しているのは面白いなあ、と思った。／男子は回さないんですね——

柴田

内職はない？

大山

ないが、普通なら2割くらい。

藤田

そういうところがビデオや観察者が入ることでの歪み。

保田

エリート大学の授業だな、と思った。

- ・解答をあたえないので、それについて考えている自分に気がついた。

張

今までのリレー式の授業を学生がどうとり入れるか、という点で、学生が今、受身になっているのではないか？
／変化の激しい授業は受け入れられるのか？／学生自身迷う時期。

・去年までは田中先生一人できたが、先生の引き継ぎということで言えば、大山先生は「学生の味方」という立場、溝上先生だと攻撃的で、田中先生は学生の考えを崩す、と友好関係を崩していつている(笑)。

今後どう変化するか？

田中

どう反応しているか？大山、溝上は繋がっていた。来週の米谷先生は受容的——

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り

5月24日担当分

5月24日の私の講義は、授業予定者の病気による緊急の肩代わりだった。それまですでに総計5回の授業が消化されていたので、私はここでは、この通年授業最初の中間的なまとめをしたいと考えた。前の二人の担当者が、＜青年期にある受講生が自分自身を反省的に把握すること＞を主題としていたので、私は、少し外側からこの主題を捉え返し、「ライフサイクルと教育」というこの講義の中心的なテーマに即して＜ライフサイクル全体のうちで青年期をどうとらえるのか＞をテーマにした。

この回の授業は、私自身にとっては、受講生たちとラポールをつけるべき大切な時間であった。しかし、私の主観的な感想からすれば、授業は、まったくうまくいかなかった。

私は、大量の資料を用意して、青年期がライフサイクルのなかでは、＜教えられる存在から教える存在への＞大きな転換期であること、しかし今日では在来の青年期把握がその妥当性を著しく欠いてきていることなどを話そうとした。しかし、私の話が浸透して受講生に（受け入れなり反発なりの）何らかの反応を引き起こしているようには、まったく見えない。彼らは私語を交わしているわけでもなければ、寝ているわけでもない。しかし、私からすれば、彼らに話しかけることは、ただひたすら無反応な壁に話しかけているかのような印象であった。

彼らの「何でも帳」のコメントでの私の授業への反応では、多くは（まるで授業者からの重い反応を呼び起こさないためにあえて踏み込んだコミットを回避したかのように）「型どおりの」無難なものであり、そうでなければ、私の伝統型の授業の仕方に対する直截な反発や抵抗であり、講義技術の未熟さに対する侮蔑的な表現であった。このいずれの側も、受講生の側からの対話の回路の遮断である。私とすれば、繰り返し彼らの応答を求めて働きかけたつもりだったが、彼らのなかでは、私に応答をしかえし、対話の場を築こうとするものは、きわめてわずかであった。ただただ、失望した。

私は、この「失敗」の原因をあれこれと考えた。私個人の属性や技能に帰すべきもの、私の選んだ教材の問題、今回の場の特殊性（リレー式講義、抽選での受講者の決定など）に帰すことのできるもの、受講生の属性に帰すべきものなど。しかしその際、あくまでこだわりたいと考えていたのは、私が今回、最初に教壇に立ったとき、目の前の受講生たちを見て「なにかしら疎通不能な不気味な動物がうずくまっている」と感じた私自身の心許なさの感覚である。後で私はこの感覚を、「牛の品評会の構造」として説明した。ただし、この説明では、私の方が判定を下される牛（動物）であり、受講生たちが判定する人間である。つまり、私の当初の印象と比べて、「動物」である側がすっかり入れ替わっているのである。ともあれ、後で記すように、この「構造」との格闘が、私の6月21日以降の3回の授業での切実なテーマとなった。

米谷 淳 担当授業

5 月31日、6 月 7、14日

● 前期第 6 回 5 月 31 日 ●

〈授業案〉

1 米谷担当分 3 回の授業のテーマ：「人間関係と人間形成」

人間的な成長が他者とのかかわりあいの中でなされるものである。人見の言葉で言えば、「自己を知り、他者とのかかわりあいを通して、他者を知る」ことが、「大人となること」すなわち自立した 1 人前の人間として成長していくために不可欠な場である。このテーマにアクセントを置いた授業は、どうしても「人間関係論」といった名前で呼ばれる授業となってしまう。しかしながら、そこにどのように「教育」という「お題」を盛り込み、それと結びつけていくかが、今回担当させていただく私の授業のチャレンジ（＝課題）だろうと考えている。

となれば、セカンドライフ、さらには死までもみわたした「ライフサイクル」（＝生涯発達、あるいは、人間的成長の過程）という広い視野と、それと表裏一体をなす生涯学習や相互成長（田中毎実先生の言葉でいえば「相互形成」）の営みの大切さへの洞察をうながすような「手だて」（あらかじめ意図的に仕組んだ教授者からの働きかけ、すなわち、挑発的なデモンストレーション）を用意しなければならない。これについて、大山先生、溝上先生の意欲的で十分準備のなされた手際のよい授業や、教授者の暖かくも情熱的な（「熱中先生」のような）「語りかけ」、さらには、心のこもった授業案や教材準備（これらには、まちがいなく手間も暇もずいぶんかかっただろうと感心・心配する）と比較して、それらに合わせるほどの力も物理的・精神的な余裕もない私にどれだけのことができるか、大いに不安である。

とはいえ、いつものマイペース、いや、マイペースのやり方で、遊び心とチャレンジスピリットのあふれた、「なにかをかき立てる」「その気になる」ような授業となればという願いをこめて、実際の 3 回の授業計画を立てることにした。

2 3 回の授業の組み立て

私の授業を前 2 者（溝上さんのリリースの田中先生も含めれば 3 者）の授業の流れをふまえて設計するのは、もともと不可能と考え、それらを意識せず、自分らしい「私にしかできない」「米谷ならではの」の授業となるよう心がけて、授業設計をすることにした。

第 1 回 私とは何か：米谷の担当する 3 回分のイントロ

第 2 回 「雨」をみて考える：ビデオ授業

第 3 回 人間形成と人間関係：事例検討

それぞれの授業はすべて「ふりかえり」という作業を進めていくための「手だて」であって、実質的には教材を「読み」、自分の感じたこと、考えたことを「書き」、それを他者に「話し」、他者の感想を「聞く」という、4 つの行為を行う。

毎回、小グループをつくり、グループ内で個人発表や討議を行う。うまいきっかけがあれば、フィッシュボウルやディベートなどのグループワークのテクニックも披露したい。

3 回の流れは、最初に教育や学校について考えさせ、次に「発達」とくに家庭環境や学校（施設）における教育の意味を問い、最後に、そうした「しがらみ」や「運命」から自立し、主体的に生きること、その中で、他者とのかかわりあいがいかに重要かを気づかせるという構成にした。これが、どれだけうまくいくか、学生に伝わるかは、毎回の検討会で忌憚のないご批評をたまわりたいと思っています。

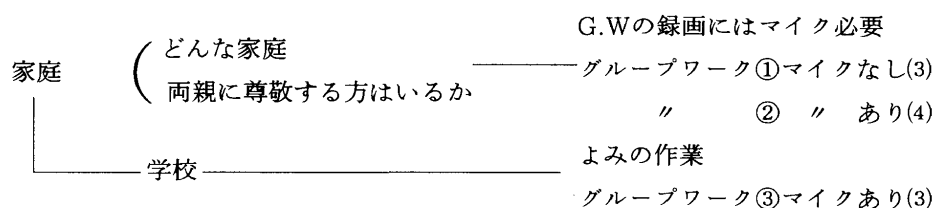
3 第 1 回の授業案

今、日本では「教育」についてどのような問題があるのか。それについて、京大生はどのような考え、感想を持っているのか。これについて新聞のコラムをもとに討議させる。ここで「教育」「学校」というキーワードを学生に意識させておいてから、それらが実は「外角低めへの見せ球（変化球）」であり、それで「少しふみこん

だ」学生に揺さぶりをかけるために、「内角高めの直球」としてズバッと切り込むために「どんぐりの家」（マンガ）をぶつけてみようと思っている。つまり、「学校」がいかにも「退屈」で「強制的」な場所のように思われ、「教師」が「無能で魅力のない管理者」としか思えない学生でも、「教師」「学校」「教育」が子どもの生活（生きるということ）に大きな意味をもつということ、また「教師」も「生徒」に育てられて、「教師となっていく」こと、「学校」も生徒や生徒の家族や教師や社会が、意図的に、渴望や祈りをこめてつくり出し、維持しようと必死になる価値のあるものであることを、うまくわからせることができればと思う。

授業の流れ

2時45分～50分	イントロ 自己紹介、授業の進め方、グループ討議の練習
2時50分～3時	教材（朝日新聞の夕刊）を「読む」
3時～2分	「書く」（1分間）
3時2分～5分	グループで「話す」「聞く」（個人発表）
3時10分～20分	全体で「話す」「聞く」
3時20分～3時40分	教材（「どんぐりの家」）を各自が「読み」、感想を「書く」
3時40分～3時50分	グループで「話す」「聞く」
3時50分	まとめ



〈検討会記録〉

司 会： 神藤／フィールドワーカー：大山、田口
参加者： 米谷、神藤、石村、田口、柴田、鈴木、
溝上、張、秋田（順不同、敬称略）

大山

まず全体の印象で、手際がよかった。ただ、先生がはじめに考えていたのと学生の反応が違ったようなところもあったのか、と思う。時間軸にそって振り返りたい。

- 今日の出足が遅目で、資料の確認、板書などで学生が落ち着くまで待った。後でスムーズにいくための出発点になっていた。
- 2:50頃から3回全体のオリエンテーションをし、自分の研究領域とからめて「対人行動」、「人間関係論から教育を見る」等の説明をした。
- 2:51から何でも帳の紹介で、今日のテーマと合うのを米谷先生の言葉で語った。
- 2:55「人が人となっていく」というテーマを提示した。
- 話しながら、ギャグなどで学生とどの辺でかみ合うか探り、予定よりも時間をとっていた。
- 相補性でライフサイクルを考えていく、と自分のスタンスを示した。
- 学生に具体的に「野線を引いた紙に書く作業をする」というと学生がサッと紙を出す。かみ合ってきた、と感じた。
- テーブル毎のディスカッションでは、前の方はすぐ動いたが後ろはなかなか動いていなかった。
- 「家庭」の次の2つ目の課題で「学校、尊敬できる人はいるか」、と出しておいて、グループディスカッションへ。
- グループワークはあれがよかった。5～6人でそのとき米谷先生が学生の中に入っていた。
- 3:20頃、新聞を使い、コメントを書かせた。突っ伏して寝ていた学生もやりだした。今度は同じテーブルの3人でのディスカッションへ。
- 3:40頃から漫画の導入へ。
- 後ろから見て分にはわからなかったが、前からだと学生が「重い」雰囲気だったのか？
- 3:55にディスカッションを中断し、「私のまとめを聞いてください」といっても学生は話し続けていた。
- 「知識でなく考えることを狙って教養科目の授業をやっている。今日は学校、教育について考えて欲しい」、と自分の考えを話した。
- 軽い、抵抗のないテーマから深いテーマへ、というアレンジをされていた。
- 「やっただけ」という学生もいようし、この過程の中で何か「発見」した学生もいただろう。これを3回でワーッといくんだらうな、というような余韻を残した授業だった。

田口

まず自己紹介をなさって、前回の何でも帳のネタを読みながら自分の言葉で紹介していた。

- 「陳腐な」「ごめん」「悪い」「申し訳ない」などの謙遜語が多かった（笑）。
- ライフサイクルの話にあって、「京大病」の話をした。
- 相互性の話をした。
- 「話すスピードこれでいいか？」の問いかけがあった。
- 「学生から学ばない教師に教師の資格はないと思う」
- 「ちょっと話それたけど、課題にいけます。課題では僕にロボットのように従ってもらいます。やりたくない人はいいです」とあった。
- 最初、「家族についてどう思うか？」ということで、理学部の学生に聞いた。そこからディスカッションへ。

- 学校についての話へ。「受験校です、とかつまらんこというなよ」とあって、ディスカッションへ。
 - 朝日新聞の記事のとき、寝ていた学生はゼロ。6分あげる、といったが3分でできていたようで、「頭あわせます」とあった。
 - 半分くらいの学生はまだ読んでいた。それから3分くらいして話し始め、ざわついてきたが、先生は前の方をうろうろしていた。
 - 「他の人の話を聞くことも大事だ」とあった。
 - 3:40くらいには「話は続いているが私のほうを見てください」と漫画の方へいった。
 - — 3:48まで。女の子にインタビューしていたがその中身はよく聞こえない。「考えるより感じてしまったかな」とあった。
 - 最後に、私の考える教養の授業のねらいは、考えてもらうことだ、とあった。来週の予告をした後で、「友達と議論してください」とあった。
- 感じたことは…
- 色々次々やらせていくので寝ている学生はいなかった。
 - 家族、学校という大きなテーマはかえって喋りにくいのではないかな？ 喋っていない学生もいた。／誰か一人喋らない人がいればそのグループは遠慮して、黙って見合っていた。
 - 今日考えたことが3回に繋がるのか、それとも今日は単にグループディスカッションの練習だったのか？

米谷

はじめのインタビューの学生は、「あの学生を使ってやろう」とはじめてから思っていた。

- 僕のパーソナリティであるが、最初は「すみません」とソフトに出ていって、適当な間合いがわかると、そこでいく。ただ、無理はしないでいく。
- 自分で考えさせたい、というのがあった。／「あなた方、この問題、どう答えますか？」に対して答え、行動できればよい。
- 自分と違う意見も聞き、理解できる、聞く気になれる、ということも大事だと考えてやっている。
- 学生との間合いを計って、これでいける、というところで課題にいった。
- 前回、前々回は暑いのもあって、後半学生が寝た。どうやって起こすか、「寝るな」と言わず、というのが課題だった。「時間が足りなかったな、先生にもっと説明して欲しいのに」くらいで終わればいい、準備していたことの8割やったのでいい、と思う。／テーマは学生によく伝わったと思う。／答えは学生がそれぞれ持ったのでよい。何でも帳に学生の答えが出てくるだろう。
- フィッシュボールをしたかった。あるグループの討論を他の人たちが聞いて、その討論の仕方をモデルに、次に自分たちが喋る、というもの。／「あなたの家庭についてひとこと」は導入のモデリング。プライバシーを喋るんでなく、今までの経験を自分の中にどう位置づけるか、ということ。主題は「学校」だが、システムではなく人の問題、として話して欲しかった。
- 女の子のインタビューでは、涙ぐんでセンチになっていて、「ジーンとして言葉出せません、重いです、書けないです」という感じだった。／僕にとっても自分の問題だったが、そういうセンチでないところでの話にしたかった。
- 「学校はいかされるもの」「教師の質が低い」という不満や批判の対象でない見方、というのをねらった。はずすか、と思ったがズン、と来た。
- 社会運動、というところにでなく、学校というのは人間の相互形成の場である、というところでの話にしたかった。
- あと、言いたかったのは教師論。しかし学生は学ぶ側の感想ばかりで、うまく伝わっていなかった。

石村

今年は学生に喋らせるのが多い。

- ・うまく喋っているグループは深いところまでいっているが、喋っていないグループもある。どこまでその組織に関わるか？

米谷

リーダー研修では、グループのリーダーシップをどう取るか、というので、①話し合える雰囲気作りと、②テーマをはっきりさせて舵取りをさせる、ということをする。そしてリーダーは代表として、時間を決めて話し合った内容を発表する、ということをする。これは次回やる。

- ・今日は時間もないし、リーダー研修じゃないので、「寝させない」のに使った。／あと、僕の授業でグループワークが出来るか試すのにやった。京大生はメンバーシップがすごい。すぐ内容に入っていくことができる学生もいた。
- ・ただ考える、というのでなく話す中で他者の意見を聞き、自分の意見を相対化していく中でこそ本当に考えられる、と思う。

大山

同じディスカッションでも、僕とはやり方が違う。僕は考えをまとめてから話す、というのではなく、喋る中で自分の位置がしだいにわかるようになっていくようなやり方でいく。

- ・学生からどういうものが出てくるかを探るのに、1時間かかる。／彼らの中から出てくるものであって、彼ら自身には相当いろいろな動きがあっただろう。

米谷

喋れていないグループがあった、ということだが、本当に喋れていなかったのか？

田口

すごく参加したい学生は前の方へ行って知り合いの分の席も取る。後ろの方はパラパラで——／援助がなくても喋れるというのは、喋れる方が特殊なのは？／話したいことがたまっていれば出るが、知らないもの同士で口火を切るのには抵抗があるかも。

米谷

状況を作ってあげるほうが喋りやすい、ということか。

- ・僕の持論では、考えるのは自主的なことで、意図的にギリギリと考えさせることはできない。落ち着いたときに浮かんでくるのが考えるということ。時間もかかる。しかし授業では時間がない。
- ・ところが、「1分で書く」という訓練をすれば、書けるようになる。
- ・「話す」というのは、書いていないと「そうだよね」で堂々巡りになる。考えをまとめて書いた人が喋っていきくと話が出る。
- ・今日は7割くらい。3割くらい「落ちた」かな。
- ・最後まで喋らなかったグループは1つだけで助かった。
- ・あと、学生には「寝場所」がいる。「寝るな」というのには疑問がある。座席指定で私語禁止の短大の授業では、学生は寝るしかない。場所をつくっておかないと。しかしそれはこちらとしても真剣勝負——何人寝させないか、という…。

大山

先生のアレンジの中で学生が「自分で何かをした」、というのが直接学生を動かさなくてもいろいろ布石になっている。

米谷

今日はノンディレクティブでいった。そこである雰囲気にならないと次にはいかない、というやり方でいった。

- ・手の内をさらして、こちらがこうして欲しいからこうしてください、というとダメ。
- ・その日が面白かった、という以上に、次の授業へのexpectancy、という点で、今日はうまくいったかな？ 次の授業のはじめでわかる。

石村

スタイルとしては大山さんと一緒だが、違う。

- ないものねだりをすると、時間がない。大山さんは待つ。1、2分の作業が連続してワーッと出てきた。聞く、読む、書く、話す、とうまくできているが、考える自由を保障できたか？

米谷

リフレクションの理論にあるが、授業では自分の考えを構造化する時間がない。できるのは刺激だけ。もっとゆっくり話したい、じっくり考えたい、というところまでいければいい、完結させてはいけない。

- ディスカッションでは1分、1分、で追いこんでいった方がいい。半分くらいが終わったところでやめちゃう。でないと「だべリング」になっちゃう。
- 大山さんのとは違う。僕のは自分を固めて、芯を削り出す作業をすることで、根っこが出る。

石村

大山さんが「手際がよい」といったが、学生の反応が予想と違っていた分は切り捨てたのか？

米谷

ご指摘の通り。僕はせっかち。何とかして待とうとするが、待てない。それは脱線した後立て直すだけの準備がないから。

大山

「考えるより感じるのが先に出ていた」というのは全部がそうではないだろう。例えば、漫画は、教師の側からばかりで美化しすぎてはいないか？

米谷

おっしゃる通りで、『どんぐりの家』は3巻本で、いろいろな経過、エピソードがあつてのあの教師論。

- 女の子に「重かったかな？」と突っ込んでいたのは、本音をいうと、「僕はそんなに感じていないよ」、という作戦だった。

大山

漫画は、あそこだけ、突きつけてきていたようだが――

米谷

今年のこれまでの授業の中で「考える」前に「感じる」、「突き動かされる」、ということがあまりなかったのではないか、と思った。／この3回の授業で、はじめに感じさせよう、とねらった。

- 来週は少し違った方向で、非行少女の教護院、という優等生の京大生が経験していない「学校」を提示して、彼らの学校像を相対化していきたい。

溝上

話すスピード、速すぎず、その辺に「聞いてくださいよ」というメタメッセージを感じた。

- 最初の方の、学生との探り合いのことについてもう少し感じたことを話して欲しい。

米谷

家庭、学校のプライベートなことを出そうとしても固まって終わる。自分を上手に振り返って人の前に晒す、ということは、きわどい。固まって動かなくなったときの手立ても考えてきていた。

- 家庭のことは、最初の学生をダンに使って、すうっといって、「ああ、これでいいんかいな」と学生はわかった。ドライに――／書かせたら学生はちゃんと書いていた。それでちょっとホッとした。／あまりプライバシーに入りすぎても困る。それではハマりすぎて、お喋りになる。だからラポールが出来る前のはじめに持ってきた。
- 教壇の上の方が学生の表情がよく見える。／ギャグを言って「受けなかったかなあー」といって後ろを見る、というのは、学生がこちらを見てくれるかどうかを探るネタ。
- 今日の話は、「京大病」のあたりで、これでいいかな、と判断した。場合によっては大学院試失敗での自殺の

話を持ち出しても、と思っていたが、そこまでいなくて済んだ。／今日は「学校というのはすごく大事だよ」という話をしたかった。他人事でなく。

- 来週は「家庭が大事だよ」、と…

柴田

自分の講義にどう持ち帰るか、という点で聞いているが—— 今日のは教養科目に限定しての話と考えてよいか？

米谷

はい。

柴田

漫画の情報量が多いが、しかし漫画で本当に考えられるのか？ 大量の情報がパッと与えられ、刺激はされても、瞬時でしか考えられないのではないか？

米谷

「漫画ばかり読んで考えない」というが、「京大生は漫画を読んで考える」かどうかみてみたかった。授業で漫画を使ったのは初めて。漫画は1つのメディア。来週は映画。3回目は私の話。要は受け取る側の問題。

鈴木

内容面で——「相互作用」というキーワードを出されていたが——「育てる」と「育つ」のインタラクションの話は、学習がなされているときには学び手教え手の区別なく一体となっている、と学習論で感じていたことでもあり、共感できた。

- 方法的立場から——スモールグループディスカッションでは、ラポールはグループの中で出来てくるのにまかせ、自由度として残しておいた、という話が先ほどの議論の中であった。そういう立場もあるのか、と思った。議論に参加できない人、洩れをどうするか？

以上

● 前期第7回 6月7日 ●

〈授業案〉

はじめに

私が担当する「研究授業」は、センターのスタッフが担当された前6回よりはやや分が悪い。なぜなら、教材も教案も1週間前、つまり、まだ直前（第7回＝米谷担当1回目）の授業が終わっておらず、その出来具合も、「何でも帳」を含めた学生の反応もわからぬままに準備することになっているからである。

これも「負け戦」の時のいいわけとしかならないだろうが、そもそも私の授業のやり方は教案も資料も準備して、タイムスケジュール通りにこなしていくような「研究授業」には向いていない。私は、「冷めたパイ」を食卓に出すことがイヤである。いつも「旬」の素材をつかい、文脈やその日の体調（教授も受講生も）にあわせた授業となるように心がけているつもりである。時として、その日になってから授業内容を変更し、取り上げる話題や例を入れ替えることがあるし、また、そうすべきと考えている。

そんなわけで、第8回の授業も、「冷たい飯」をあたかも「出来立て」であるかのように差し出し、相手の反応をみてそれに合わせると思わせながら、実は予定通りにコントロールしなければならないという「パフォーマンス」となりそうである。でも、授業をつくるのは教授者である私に任されているのだから、あまり「型」や「形」にとらわれず、いつも通り、「人をみて法を説く授業」、「みずみずしい感性があふれた、しなやかな身のこなし」を心がけ、教案やいわゆる「研究授業」の構造を思いっきり崩してやりたいと思っている。

今回のねらい

今回は人間の成長にとって非常に重要な役割を果たす家庭環境、中でも、子どもの時の親とのかかわりがどのような意味をもつかを考えさせる。一人の大人として自立することは、「家」や「親」からの「旅立ち」と言える。青年男女の自立に、それまでの生育環境との関係の対象化、再構成、自覚的な取捨選択がいかに大切かを気づかせ、自分なりのシナリオをつくらせるきっかけとなれと思う。

この授業でとりあげる教材はすでに何回か、米谷が神戸大や大手前短大や看護学校（兵庫県立総合衛生学院）で学生に見せ、感想文を書かせ、よい反響があったものである。もちろん、ドラマであり、あまりにも「出来すぎたお芝居」となっているきらいもあるが、学生たちの多くはこのビデオによって刺激され、様々な反応を示した。ドライなものから少々ウェットすぎると思われるものまであったが、概して、自分の生育環境（个体史＝家庭＋学校）と比較し、このビデオが投げかけた問題を自分にひきつけてとらえていた。

この映画を最後まで見ると1時間10分程度かかる。70分程度で終わらなければならない授業なので、そのうちの数カ所をとばし、最後の部分は省略しようと思っている。この教材が京大生にどのように受けとめられ、扱われるか楽しみである。

授業の流れ

イントロ 10分：はじめの5分は「何でも帳」を使って前回の授業を振り返る。次に、今日の授業について手短かに解説して、VTR上映へと移る。

教材呈示 30分：映画「雨」（VTR）の上映（一部早回し及びカット）

グループ討議 10分：感想文を書き、グループ内で発表させる。

教材呈示 5分：新聞の切り抜きを学生に読ませて、感想を書かせる

話す・聞く 15分：グループ討議

★就学猶予・免除に関する諸事情

1 法律の概略

＊憲法（昭和21年、1946年制、翌年施行）

第26条（教育を受ける権利、教育の義務）

1. すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。
2. すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

＊教育基本法（昭和22年、1947年制定、施行）

第3条（教育の機会均等）

1. すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならないものであって、人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって、教育上差別されない。
2. 国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって就学困難な者に対して、奨学の方法を講じなければならない。

第4条（義務教育）

1. 国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う。
2. 国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料は、これを徴収しない。

＊学校教育法（昭和22年、1947年制定、施行）

第22条（就学させる義務）

1. 保護者は（中略）これを小学校又は盲学校、聾学校若しくは養護学校の小学部に就学させる義務を負う（後略）。
2. 前項の義務履行の督促その他義務に関し必要な事項は、政令でこれを定める。

第23条（病弱等のための義務の猶予免除）

前条の規定によって、保護者が就学させなければならない子女（以下学齢児童と称する。）で、病弱、発育不全その他やむを得ない事由のため、就学困難と認められる者の保護者に対しては、市町村の教育委員会は、監督庁の定める規定により、前条第一項に規定する義務を猶予または免除することができる。

第39条（就学させる義務）

1. 保護者は（中略）これを中学又は盲学校、聾学校若しくは養護学校の中等部に就学させる義務を負う。
2. （略）
3. 第二十二條第二及び第二十三條の規定は、第一項の規定による義務に、これを準用する。

第71条（盲・聾・養護学校の目的）（略）

第71条の2（心身の故障の程度）（略）

第74条（設置義務）

都道府県は、その区域内にある学童児童及び学童生徒のうち、盲者、聾者又は精神薄弱者、肢体不自由者若しくは病弱者で、その心身の故障が、第七十一条の二の政令で定める程度のものを就学させるに必要な盲学校、聾学校又は養護学校を設置しなければならない。

第75条（特殊学級）

1. 小学校、中学校及び高等学校には、次の各号の一に該当する児童及び生徒のために、特殊学級を置くことができる。
 1. 精神薄弱者（以下略）
2. 前項に掲げる学校は、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特殊学校を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる。

2 時代の変遷

1) 隔離の時代（昭和48年、1973年頃まで）

法律により、保護者には就学させる義務が、都道府県にはそのための学校の設置の義務が定められていたにもかかわらず、行政の段階で後回しにされていた。行政の怠慢もさることながら、保護者からの要請があまり多くなかったことが原因と考えられる。障害児を隠したいという古典的な考え方に加えて、いくらかは設置されていた養護学校他に就学させると、家庭および地域にあって、教育はほどこされなくとも、それなりの「人間的な」生活が可能であったものが、養護学校＝子どもを捨てる、というような図式が根強くあったものと推察される。いわゆる「福祉元年」（後述）という自民党の公約に対する反発が、これを物語るものである。

2) 分離の時代（昭和48年、1973年～昭和50年、1975年頃）

昭和48年に当時首相であった田中角栄は福祉をその政策の柱とし、同年を「福祉元年」と位置づけた。年金改革、寝たきり老人対策などがメインであるが、この中に「すべての障害児を就学させる」があった。これに対しては賛否両論ではあったが、昭和54年、1979年にはすべての都道府県に養護学校他の設置が完了した。学校教育法74条の義務が達成されるまでに32年が経過したことになる。

3) 統合・交流の時代（昭和50年、1975年～）

養護学校の支所的な考え方から、現在の「なかよし学級」と呼ばれる軽障害児の特殊学級が発足する。その後、市民意識の高まりに伴い、養護学校他か普通学校かという選択肢が、保護者及び本人に生まれ、せっかくなつくつた養護学校他に就学せよ、とする都道府県と対立する構図に発展する。昭和50年代後半から訴訟が相次ぎ、司法判断は保護者及び本人の希望を優先する下級審判決が多く出された。

これにより、分離を望み養護学級等を選択する者、健常児と同じ教育環境に統合されることを望む者に分かれ、かつ後者に対する便益の一種として、必要な義務教育は施しつつ、健常児と交流させるという新たな方策が模索された。現在はこれが主流となりつつある。

参考文献

岩波ブックレビュー「障害児の教育」

「現代用語の基礎知識」

なお、「障害児の義務教育」という本が神戸大学附属図書館にある。

6月7日（担当 米谷）の授業資料

アンケート結果

○両親を尊敬するか？

回答	人数	備考
両親とも尊敬する	42	
どちらか	18	父親10、母親8
どちらも尊敬していない	15	
無回答・不明・他	6	
計	81	

○ 学校には尊敬する人がいたか？(N=82)

いた 61

どんな人も尊敬できる	1	先生	29	小学校	4 (5・6年 2)
6人	1	学生・生徒	19	中学校	5
4・5人	5			高校	9
2人	1				
少し	1				
1人・いた	9				

いない 17

無回答 4

「何でも帳」から

学級崩壊（朝日の夕刊）

- ・周囲に依存しないと生きていけない奴が一人前に自分の権利だけを主張するのは間違い
- ・今の教育制度が子供に対して過保護になっている
- ・個性はしっかりとした型に裏打ちされるべき... 多少強引な指導もいたしかたない
- ・社会での最低限のルールくらいは子どもに学ばせなければ
- ・まるで教師側には何の責任もなく自然と起こったようにしていることが誤りだと思う
- ・複雑すぎて、どう答えてよいかわからない

障害児・就学問題

- ・（障害児が）僕のクラスにもいた（2）
- ・5日間、「織江」と同じ状態の人を介護したことがあるが並大抵のことではありません
- ・人間はどれだけ善意で動けるだろうか
- ・障害者と聞くとまっさきにかわいそうという思いが浮かんでしまうが、そういう見方がそもそもの問題なのだろう。
- ・（学校は）実際の福祉ではなくても、「心のケア」として彼らのプラスになるのでは
- ・日本の行政の貧困に乾杯
- ・結果的に日本は豊かな国に最も効率のよいやり方で成長したが、本当にこれでよかったのか？

教師論

- ・今日はマンガを読んで“教師”という立場から少し考えることができた
- ・「良い教育」とは難しい。どのような生徒に対しても分け隔てなく行うのか、それとも内容のレベルの高さを問うのか。子供の自由か、教師の責任か。
- ・「先生」と呼ばれる者にとって自分の関わる者から何の反応もないと、やはりやりきれないのだろうか。漫画の中にもあったように、反応は自分でみつけないてはならない場合もある。

マンガ

- ・あまり重すぎて、あまり考えることができなかった／「忘れられた子供達」というテーマが重くのしかかる
- ・それにしてもこの漫画は心打つものがありますね／読みふけてしまった
- ・漫画が一番印象的だった。…教育のあり方についてよりも、生きるということがどんなことなのか、ということとを深く考えさせる話であったと思う。
- ・マンガについて、「あまり重いテーマだったので、みんな、考える前に感じちゃったのかな？」とおっしゃっ

ていましたが、あまりにうっとうしい問題なので関わりたくないというのが僕の意見です。“心に響いた”というようにとらえるのはとても心外でした。

授業内容について

- ・本日は濃い授業でした／興味ある内容／相互作用についてはうまく伝わってきた
- ・直接自分がかかわっていないので（自分の意見を）まとめにくかった
- ・（米谷は）題材の重みを認識しているのか？

グループ・ワーク、進行

- ・本当に生徒のことを考えているのか（米谷は現場が分かっていない）
- ・討論があったので眠くならなかった
- ・自分で考える時間が多くて、退屈しないで充実した1時間だった
- ・題材はおもしろかったが、つきつめていく時間がなかった
- ・あまりにもやる項目が多すぎた。とぎれとぎれになってしまい、議論が深まるには至らなかったのでは？ 1
グループ6人ぐらいにすべき。
- ・参加しているという感じで楽しかった
- ・討論の時間足りない
- ・自分にとってデリケートな話題で討論がつらかった
- ・討論は最初、とまどいと抵抗あったが、案外スムーズに言えて驚いた
- ・今日の授業は受け身ではなく、先生の問いに自ら答え、それを話し合うことによって、何だか充実感のある授業だった。

学生配付資料（6月7日）

VTR教材 映画「雨」について

あらすじ

キクシマアケミ（17歳）は15歳で家出し、窃盗と売春を繰り返したあげく、教護院へ送られた。彼女は4歳で父親をなくし、母親がいろいろな男性と同棲をして邪魔にされたこと、さらに、その同棲相手の男性のひとりに強姦されたことが非行の原因である。

彼女の担当となった教官（教護官）のノザキは、彼女の心を開かせ、更正の道を探ろうとするが、キクシマは堅く心を閉じノザキのことを聞かないばかりか、他の院生と喧嘩したり火災報知器を鳴らしたりして問題を起こしたあげく、ノザキに怪我を負わせて脱走する。

ノザキはキクシマをなんとか連れ戻そうと奔走し、やっとのことでキクシマを連れて帰る。その後、キクシマはノザキの指導のもとで更正する。（この後の部分は今回使わないので省略）（平山秀幸 監督作品、125分）

原作：小学館コミック「人間交差点 雨」原作 矢島政雄・弘兼憲史

大手前女子短大生の感想から（N=34）

（1）キクシマについて

家庭環境・両親の影響・幼少体験（N=17）

親の愛情が足りなかったから。

家庭環境でこんなに変わると思うと怖い。

孤独で寂しい人

犯罪者というのは心が病んでいる。

自分との比較 (N=11)

自分は普通の家庭環境に育ったから、実感がわからない。

私のまわりにはこんな人いないからわからない。

なぜあそこまで意味なくキレるのかよくわからない。

批判的態度 (N=4)

自分に甘えている。

複雑な家庭環境に育っても、自分ならああはならない。

ああいうふうにはなりたくない。逆境にあってもそれを反面教師にしたい。

その他

更正する気がない人を施設に入れるのは余計なお世話

精神病棟の方が適している

できればキクシマみたいな人とはこれからも出会いたくない。

更正して社会に戻っても自分の居場所はあるのだろうか。

(2) ノザキについて

敬意 (N=5)

指導の仕方が好き、尊敬する。

愛情が感じられる

我慢強い。自分なら逃げてしまう。

院生への態度への批判・疑問 (N=3)

いばっている方がつらそう

殴るのはよくない

心理学の研究者としての目線をキクシマに見抜かれた。

その他

教官と院生(生徒)が意志をぶつけ合っているのがうらやましい。

〈検討会記録〉

司 会： 神藤／フィールドワーカー：田中、田口
参加者： 田中、藤林、米谷、神藤、藤田、石村、
田口、張、秋田（順不同、敬称略）

田中

構成としてはシンプルだった。

- まず資料に番号をつけ、資料1について、就学猶予の話をした。
- 資料2では、「自分は心理学者なのでデータを取りたがる」、「面白かった」、といいながらデータの説明があった。
- 何でも帳の説明を、項目毎に少しずつ加えた。
- 学生のコメントで「うっとうしい」という反応は一人だけで、マイノリティーだ、とあった。
- タ刊フジの記事にいて、メモを取っておいてくれ、提出しなくていいから、とあった。
- 「だいたい読めたか?」、とあって、「問題点を出して話し合ってください」と討議させた。／よくあれだけのディレクションで話したと思う。／討論の引継ぎはせず、「後で討論する」とあった。
- 「今日見てもらうのは漫画を映画化したものだ」「どう受けとめて、これに対してどういうスタンスをとるのか、という点から見てくれ」とあった。
- 3:55終わったが、話し合いの時間はとれず、用意しておいた別の大学の学生のコメントで方向づけをした。

田口

2:42には3分の2くらいの学生が着席していた。

- 2:50くらいまで「資料に目を通しておいってください」とあった。
- 2:50、先生だけ礼をした。／資料の確認をした。
- 就学猶予の資料は、ひたすら説明する感じだった。
- 今日は遅れてくる学生には石村先生が、席はどこが空いているか指示していた。
- 何でも帳の話をした。理学部の学生の例をあげ、「こういうように書いてこちらの反応を見ているのだろう」とあった。
- 前回と同じような形だったので、討論ではずっとグループになっていた。
- 記事を読ませた。／寝ているのは4人くらい。
- 3:11くらいから小声で話し始める学生もいた。
- 3:14、「あまり硬くならなくてもいいから話してください」とあり、すぐに話をはじめる学生もいた。／最初から寝ていた学生は先生が近くに来ると体は起こしたが、去るとまた寝た。
- 話さないテーブルは5つくらい。
- 3:19、「いいですか、強引に方向づけします。後で話をする時間を取ります」とあって、「もうおわかりでしょうが、今日は家庭の話をしたい」とあった。
- 映画を、単に「こういう人がいる」というのではなく、自分の見方を考えながら見て欲しい、とあった。
- 上映中、3:35くらいに確認した分には、学生の反応はそれほど変わっていなかった。
- 3:52ころ、ちょっとだれた感じだった。資料を見たり、伸びをしたりしている。
- 3:57、話す時間がとれないからか、「何でも帳に書いてください」とあった。
- 用意しておいたプリントの学生のコメントを読んでいるときは、学生はガーッと書いていた。
- 4時になってすぐに部屋を出た学生もいた。

田中

付け加えて――

- ・ディスカッションさせることの意味は何か？／最初のは、方向をはっきりさせないまま区切りをつけた、という感じだったが？
- ・映画では感情の負荷が大きい。引き込まれまいとして抵抗する学生も出てくる素材ではないか？／議論のレベルとはだいぶ落差がある。あの後で討論、というのはできたのか？

米谷

当初の予定では先に映画をさらっと流すつもりだった。

- ・何でも帳に書いてきた反応から、先に記事を読ませようと思った。
- ・映画を見ている学生の反応次第で、途中で打ちきってもいい、と思っていた。
- ・方向づけとしては、グループワークで、考えを対象化して、周りの人とコミュニケーションして、まとめる、という作業をさせようとした。
- ・ディスカッションがすぐいけたのは、前回までの流れがあったから。
- ・映画のような「感じる」ウェットな部分と、記事のようなドライなものと、その両方で揺さぶりをかけた。／しかし前回、あまりに真に受けられた。
- ・粗筋だけでもいいかとも思ったが―ディスカッションは来週やる。
- ・情動が動く「くさい」のをぶつけておいて、何でも帳に書いてくるのを振りかえって、これからの大学、自己教育をどうするの？、というところへ来週いきたい。
- ・京大生はどう反応するのかを見てみたかった。

石村

シラける、という反応が一人なのは意外だった。考えるという作業を後にもっていく、という先生の意図にのっていた、ということか。

田口

教護院というのと大学というのは差がある。どう考えてこの題材を選んだのか？

米谷

前は切望されての学校、今回は強制力としての学校、というので、思いきり振ってみた。来週はその間で大学、と。／行きたくてしょうがないのに行けない―知識よりも生き方、皆と一緒にいることが大事な学校、そこはそこで先生もすごく苦勞している。／今日は強制としての、いやいやでも行かなきゃならない学校で。

田中

「考える」と「感じる」の振幅を大きくして授業にコミットさせよう、というのはやり方として強引で、ある意味でサディスティック。考えるのと感じるのは同時には苦しい。ディスカッションしなくてよかった。

米谷

皆の入り方、くたびれ方を見て、3:30頃にはディスカッションなし、と思いながらいった。

田中

何でも帳があるしね。

米谷

そうそう。余韻が残るのか、後味が悪いのか、難しいですね。

- ・あと、時間の制約で―今日のは、フルで90分ないと無理だった。

石村

感じさせるだけでパッと投げてはどうかと疑問だが、何でも帳や次回、というところでちゃんと回収しようとしている。

- ・討論の中で、あまり議論をしていないグループに入っていて、何を話していたのか？

米谷

単にどういふつもりなの？、ということを知きたかった。飄々としていた、京大生は。

田中

途中で「やばい」女の子2人ほど、こちらがきつく出ると、消極的に逃げようとする。シビア。どうしてそんな反応が先回の何でも帳で少なかったのだろう？

米谷

今日反発が出てくるかも。

- ・「寝かせない」ために調味料はきつめにした。グッと押して、引いてみる、というグループダイナミクスで――

田中

これだけ感情的に揺らされた後で授業するのは大変。

米谷

来週はものを使わず、修復しますので――

藤田

先週の何でも帳、意見というより感想で止まっているものが多い。京大生の逃げ、「いい子ちゃん」で終わっている。障害者を否定する意見などはばかられて、表面的に書いて済ませている――／突っ込んだ、建設的な意見や、ここはおかしいんじゃないか、というような意見はどうだったか？

米谷

5月31日のは、「面白かった」「感じた」「新鮮だった」というのがあって、その後に、個々に書いてきた。

- ・教師論について書いてくれたのが多く、「シメシメ」と思った。
- ・実際に障害をもつ人に接する機会のある学生が、しっかりと書いてきている。
- ・理科系学部の学生が、コスト論で―― お金がかかるところの折り合いをどうするか、というコメントもあった。理想論でなく。

石村

何でも帳を授業者が要約して載せたのは初めて。なぜ切り貼りでなく、打ち直したのか？

米谷

前回のデータを全部データベース化して分布を示そうとしたが、時間不足だった。

- ・打ち直したのは、特に意図したわけではない。ただ、こういう出し方もありかな、とは思う。

藤田

切り貼りして出すべきだ、と考えるか？

石村

授業者の都合に合うところだけで選んでいたのではないかな？ 学生にかきまわされている様を出してもよかったかも。

米谷

(授業の)時間がなくて、削るとしたら何でも帳しかなかった。

藤田

僕は自分のペースに乗せるために使うので、必ずしも(切り貼りして)全部載せる必要はないと思う。

田中

少し話をズラすと、学生の方も「品評会」をしているわけではなく、授業を作っていく相互性というところで、そこは割かし意識的に努力してやらないといけな。／授業のラベル貼り、「面白かった」「前の方がよかった」

では意味がない。お互いに作っていくためのものなのに。

田口

3回の中に米谷先生が見せたいものをつめこんでいる。作品にしても、たくさんつめこむと、「いい子」の反応で浅く通り過ぎていける。／ディスカッションも引き取らない――

私は大学での同和問題の授業―深い問題は半期かけて、たくさん考えた。3回というのは回数、テーマ的に短いのではないか？

米谷

前回の感想で、「受身でなくて自ら考え、話し合う授業で、よく考えられた」というのがあったが――

秋田

前回は、はじめに記事を「みせ球」に使い、記事をもとに話していた分には思いもつかなかった視点が「決め球」の漫画で決まった。その落差が見事だった。今回も記事と映画、という設計ではあったが――

- ・先回の溝上、田中先生の後で学生の方としても「どんな人が来るんや？」と構えていた。

「ああ、こんな先生か」とわかったら来週でもう終わり。学生の方は大変。

藤林

就学猶子の資料、なぜ配ったのか？

米谷

前回学生から質問が出たので。

石村

返したのはいいが、ここまで丁寧にやらなくてもよかったかも。が、こちらがそこまでやってみせた、というのでは意味があったかも。

田中

リレー式だと個性がでるなあ。

米谷

本当は教師論やりたい。教師が学生によって成長するんだ、という――／「見てるだけ」の心理学者、といわれるのは、辛いなあ。

- ・来週、看護婦の事例2つで、「成長」を考える――そこまでいけるか？

田中

今年は一方的にこちらがサービスを出して向こうを一方的に「消費者」にしている。

藤田

レポートを書かせてそれで授業をやらせる、とか――

田中

密度の高い授業を提供していて、こちらが一生懸命にすると、それだけ向こうを「消費者」にしてしまう。

米谷

これは大変。コメント読んだり――気合入りすぎ。

田中

どうすりゃいいんだ？（笑）

米谷

溝上さん命がけで（笑）／来週頑張ります。

田中

頑張らんで下さい（笑）。

以上

● 前期第8回 6月14日 ●

〈授業案〉

はじめに

今日（6月14日）で、私が担当する3回の授業が終わる。とはいえ、3回授業の3回目といっても「最終回」でも「完結」でもなく、次の担当者（田中毎実先生）へバトンを渡すために、一応のまとめをするだけのことなのだが。実感としては、「やっと3回目にたどりついた」というところである。3回目の授業も、そして、3回目の「何でも帳」読みとコメント書きも済んでいないので、まだ、ふりかえったり、総括したりするわけにはいかないが、とりあえずこの3回目の授業案づくりに、前2回の経験（学生からのレスポンスも含めて）をできるだけ生かすことにしたい。

1回目の授業は、私にとっては、「京大生」と「研究授業」と「ライフサイクルと教育」という3つの初物との「出会い」であり、気負いや不安とやる気や好奇心の混じった「大変な」授業であった。出し物も学級崩壊やマンガや障害児問題などという、私がこれまで扱ったことのないものにしたので、余計にそれらの感が強くなった。授業中と「何でも帳」から、思いの外、学生が真面目にテーマや教材やディスカッションと取り組んでいたことがわかり、京大生に対する私の思いこみを改めさせられた。

2回目は、1回目が「重い」テーマや教材だったので、当初予定していた少年非行や更正施設における人間関係の重要性というテーマもその教材である映画（「雨」）もやめようかどうか迷ったが、実験授業なんだからいいだろう」と実施にふみきった。予想通り、受講生の中には反発やとまどいを示したり、露骨に不快感や無関心を表明する者が何人も出てきた。「安っぽい道德の授業なんかしないほしい。大山先生や溝上先生のように自分のことを深く掘り下げる授業の方がよかった。」といった主旨のコメントを書く学生もいた。しかしながら、全体的には、人間形成における家庭（両親）の役割と、その後（青年期）の自立（独立）の過程における「先生」（指導者、あるいは、mentor）の意義を少しは考えさせることができたのではないかと考えている。

3回目は、これら2回の「感じる」にウェイトを置いた（「置きすぎた」きらいもある）授業から学生を「引き返し」、自分で「考える」ことを意識させる授業としたい。

今回の方針

3回目のテーマは「人間形成と人間関係」であり、いわゆる、人間関係論のテーマをアピールする授業として計画した。ただし、最後まで「答え」はこちらから与えずに、学生が自分で「読み」「感じ」「考え」「書き」「聞き」「話す」という行為の中から見いださせていくというスタイルだけは踏襲する。

今回は「何でも帳」を中心にして、それに他の教材やグループワークをからめていく形式の授業とする。授業の大体の流れは以下のようにするつもりだが、学生の反応によっては、一部とばしたり、途中まででうち切ったりすることになるだろう。

2回目ではディスカッションをゆっくりできなかったもので、今回はウォーミングアップからはじめて、じっくり話し合いをさせたいと思っている。

授業案

ねらい

教育を人間形成としてとらえるならば、様々な「他者」とのかかわり合いがその重要な契機となる。青年期は、家庭や学校という「宿命的」な「出会い」と「受動的」な「かかわり合い」を「ふりかえり」、その重要性や決定力を認識しつつも、そこから離れて、「自立する」こと、すなわち、以後の自己の人間的成長を主体的に計画し、実施し、その結果に責任をもてるようにならなければならない。そして、今度は自分が、「親」や「指導者」として「他者」とかかわり、人を「育て」「導く」側に立つこと、いや、そうなるべく自己研鑽につとめなければ

ばならない。これらを気づく場こそが、青年が集い学ぶ「大学」であり、その「気づき」の促進と支援（＝啓発）こそが、「教養教育」に他ならない。これらのことを、どのようにして学生に自覚させ、議論させることができるか、が今回の私のチャレンジである。

教材

何でも帳 2 回目の学生のコメントから12を選んだ。それらは、「授業・教材へのネガティブな反応」「ポジティブな反応」「家庭環境について」「非行論」などに大別される。

神大生の手記 ネガティブな反応として「教養」の意味を問う文章。

本の一部 高橋龍太郎「あなたの心がこわれるとき」の「アダルト・チルドレン」の章の一部。

看護婦の手記 震災の時の経験

看護学生の手記 初めての看護実習の感想

進行予定

0－10分 導入、今日のテーマ、何でも帳をもとに前回の授業をふりかえる

10－20分 「アダルト・チルドレン」の文章を読み、ディスカッションさせる。

- ・もうひとつの家庭の影響
- ・両親（の影響、呪縛）を対象化し、そこから得たものを再構成（破棄、維持、強化）することの意味と方法

20－40分 看護婦・看護学生の手記を読み比べさせて、ディスカッションさせる。

- ・専門性と人間性
- ・対人コミュニケーションにおける人間形成の重要性

40－55分 神大生の手記をもとに、ディスカッションさせる。

- ・大学生にとって「教養」の教育は必要か
- ・大学生に「教養」を教えるにはどうすればよいか

55－60分 まとめ

〈何でも帳〉

6月7日 from (青魚)

ただ、道徳の授業がたいに面白かったですね ……。
ビデオについては、私も最近それが題材になってしか
思えませんでした。今度この授業には、大山先生や溝上先生の時の
授業のうけ「自分」を深く追求していく、そういうものを求めていたのです。

コメント from (朱音)

あなたにと。道徳の授業、それは「あきらかな」表面的なものなんじゃないかな？ ^{私の授業は} ^{あきらかな} ^{あきらかな} ^{あきらかな}

6月7日 from (くらくら)

映画、つまらない。ストーリーに無理が足りすぎる
案前ですか？

コメント from (朱音)

これだけしか感じとれなからそれは大変残念です。

6月7日 from (Emanuel)

私は単純な人間で、思っているようにいっています。(自分の感情がうまく表現できない) 以前から仲間やかイジメ
虐待に興味があり、将来もこれをする事なら彼らと関わる仕事をしていこうと思っていまして、それを伝える話でした。しかし、今回も思
っても思っていたより、こういう仕事は難しいですね。親が教師であり、親友であり …… そういう立場に立てば「いいはさ」
誰にもいってあげない、相手は人間だからもう簡単にはいかない。向こうが何を求めているのかよくわかりません。それだけ
いいお互いイライラする …… そんな日々にはなっているだけの人ではないと、思っていると思います。私はキリストの教員も、
の気持ちも分かります、でもそれは、(私には分らない、程序で) 人を助けることは素晴らしいけれど難しい …… ですね。

コメント from (朱音)

素直な受け取り方も大切ですよ。よくわかるお返しですね。

6月7日 from (ウリ坊と月)

たしかにツライけれど、それなりに感動的な話ではあった。食べるという行為について。
食べさせればいいのにと思ったら「食べさせろ」と言っている。おかしいかな。でも手に
おさねいとはいえず、女の子の顔をみるのは難しいと思う。まあ、ふいに
気持ちよく合点で話したりしてうさぎく人といふかもしれないけれど、そうではないうさぎ
いると思う。私はどうかなという。そういうのは、ふいに話したと思う。

コメント from (朱音)

話をするにストレートに気持ちを伝えることが大切だよ ……

〈検討会記録〉

司 会： 田中／フィールドワーカー：吉田、田口

参加者： 大山、田中、石村、吉田、鈴木、中野、
芹沢、田口、矢野、柴田、米谷、秋田、
神藤、藤田、溝上、（順不同、敬称略）

吉田

資料の確認をした。

- 何でも帳からコメントを12ピックアップした。ネガティブな反応から順番に。／2枚目のMISATOの「心が壊れた」のコメントから今日の授業の本題に入った。
- 高橋龍太郎「あなたの心が壊れるとき」を読んで、ディスカッションをさせた。／後ろの方はあまりディスカッションは盛んではなかった。
- 一連の流れを断ち切りたい、と言って、少し時間をおいた。
- 滋賀大学の渡辺さんの「怒りをぶちまけられて」の手記と、看護学生の体験を書いたものを読んだ。／メモをとる時間をとった。
- 話を切り替えて、神戸大学の学生のコメントを読み、「学生にとって教養の授業は意味があるか？」「どうやれば意味があるのか？」というテーマでディスカッションをさせた。／ほとんどの学生がディスカッションしていた。
- 最後、挙手の形でアンケートをとり、何でも帳に書く、というので終えた。

田口

大きく3つに分かれる。

- はじめたのが遅く、2:50くらいまで待った。／結局一時間でつめてやった。
- 何でも帳で、「青魚」さんのを独特のユニークな調子で読んだ。「考える時間を与えなかったのは、その通りだ」のコメントをした。
- 「わからないからコメントしない」という学生の反応に対し、「それは科学的な態度ではない」のコメントを返した。
- 「MISATO」さんの何でも帳を読んで、「今日の内容はここから」とあった。
- 「例によってディスカッションらしいことをします。」とあって、高橋龍太郎「あなたの心が壊れるとき」を3～4分で読ませた。
- 「メモをして、できた人からディスカッションしてください」とあった。
- 徐々にザワザワとしはじめたが、後ろの方はしていなかった。
- 4分くらいディスカッションをさせて、「何でも帳に短く書いてください。」とあった。
- どうしてこれを取り上げたか、の説明で、「困難に立ち向かうだけでなく、逃げる、というのもありではないか」という何でも帳の意見を取り上げた。
- 「話をここで断ち切りたい」とあった。
- 渡辺先生の「怒りをぶちまけられて」の手記を読む。／この流れがよくわからなかった。
- 渡辺先生のと看護学生のと手記を2つ比べて読んだ。／「線を引いて欲しい」「ここに私の言いたいことが出ているんですが――」とあった。
- 時計を見て、最後の課題に移る。何でも帳の最後のページに載せた神戸大学の学生の教養の授業に対する意見を題材に、ディスカッションをさせた。
- 最後に、挙手でアンケートを取った。「大学生にとって自分の専門以外の授業をやることに意味があると思うか？」の質問には、「あると思う」に多くが手をあげた。「この授業は知識を伝えることをあえて外してやった。

この授業が教養の授業にふさわしくないと思う人？」の質問に手をあげた人は少なかった。

- ・「ゆっくり話を聞きたい」「少し私の目論見がわかってくれたのではないか」「次回は田中先生」とのコメントをした。

田中

前置きの後、①MISATOのコメントから、心が壊れる／立ち向かう／逃げるの議論、②渡辺先生らの手記、③神戸大学の学生の手記について、という授業の構成だった、というフィールドワーカーのまとめであったが、その中で①→②の流れがわかりにくい、というのもあった。米谷先生？

米谷

授業案通りにいった。

- ・スタートは遅れたが、むりやり4時でやめた。
- ・途中で細かくやりすぎた、と感じて、前置きを抜いてパーッと題材をぶつけた。
- ・構成をもう一度言うと、何でも帳で一番気になっていたのは「タロウ」。学校が逃げ場になっている、というのは、僕は逆だと思っていた——これをうまく使って大学とは何か、というところへいければと思った。そこで、手許にあったので高橋龍太郎の「アダルトチルドレン」をもってきた。／はじめは「私とは何か」で授業をやろうと思ったが、前からの流れで『どんぐりの家』にいった。そこで自分のところへどう戻すか、というので、今回看護学生の手記をもってきた。——専門性と人間性、ということで、看護の場での事例を出した。／最後は翻って大学での教養、人間形成についての話にもっていった。
- ・最後のディスカッションの雰囲気でもっとした。ノって討論していた。意図するものは伝わったかな、と思う。

石村

1分、2分と切っていくの授業の構成について、何でも帳の反応はどうか？

米谷

「何を言いたいかわからん」「ブツ切れすぎて、時間がない」との答えがあった。学生に先生の意図、demanded characteristicsを読ませないように、と思っていた。また、こちらは問うだけで、答えは言わない、ということ意識していた。

石村

ルールに乗せられていることへの学生の反発がもっとあってもいい。

- ・字を先生が徹底して読んだのはなぜ？

米谷

字が読みにくかった。／また、説明したくなかった。読み方でこちらの読ませたいところを伝える。

手記は、「読め」といっただけではナナメ読みされると思った。／看護技能を支える人間性が人との関わりの中でしか培われない、ということ伝えたくて読んだ。

大山

人間性や人との関わりについて考えてもらうことは、こちらが情報を与えたので出来るのか？／人との関わりについて考える、というのでいくと、ルールが敷かれているようで——いろんな道筋があり得るのを教材の提示によって一つの考え方でいってしまう。いろいろ考えていたのをそこに引き戻されて、苦しかった。

もっとディスカッションを徹底的にやる、ということがあってよかったのではないかっていうテーマは自分の体験から出発せざるを得ない。時間の余裕のある中で——

田口

扱った題材が多かった。

大山

教材の精選ということをやっていた人の顔が浮かぶが——

田中

「青魚」や「K. K」、それに最後の神戸大学の学生のコメントは、こちらにラベルを貼って済ましている。授業の最初と最後にそのラベル貼りをもってきて、「こういう関わりかたをしないでくれ」、「インタラクションで」という構成はうまくいった。／しかしルールというのはインタラクションではない。一方でインタラクションせよ、といいながら、そこで出てきたものでこちらも崩れないと——ここまで構成していると、苦しい。米谷さん、やっぱりサディスティックだよ（笑）。どうしても揺さぶりをかけたくなる。苦しい事例にいきたくなるんだよね。「アダルトチルドレン」や「タロウ」の話も揺さぶりで——

米谷

学生にもよく言われる。いたずら心みたいなところ、本音とタテマエがみえみえだ、と。／しかし、「アダルトチルドレン」の話をいれたのは、学生の反応をみてのこと。降りることの大事さ、逃げることの勇気、という「タロウ」の考えはありがたかった。でなければ押しつけがましい授業になって終っていた。

柴田

自分自身はどういう考えを持つのか、と学生に聞くと、いつも「これは道德の授業ですか？」の声上がる。

- ・何でも帳の最後のような言葉遣い、尊重するのか批判するのか？

米谷

私は人間科学をやる分には、「教養」授業は必要ない、という立場だったが—医学部では、人間教育は臨床でやる、専門教育は知識でいい、といわれる。そう言われると教養の立場はない。

- ・しかし方法とテーマをちゃんと選び、教え方を工夫すれば、教養の授業は成立する、と思う。
- ・教養を「幅広い知識」というだけでいったのでは、ラベル貼りするだけの、わかっているだけでできない、頭でっかちになるだろう。
- ・やるのはすべて専門としてでいい、ただし主専攻か副専攻か、というところが問題である、という人もいる。

柴田

神戸大学の学生が言う「オウム」というのは、どういう意図か？ 心のことを考えるとオウムにいく、というのか？

米谷

教養でちゃんとやらないのでオウムにいつてやろうとする、というのか——

田中

このような反応を「ラベル貼りだ」といい続けるのも難しい。こういう言い方でしか関われないのかもしれない。／今日は「ラベル貼り」と言わず、「少数派だ」、とうまく言った。

石村

柴田先生はこういう学生の反応にどうされるのか？

柴田

工学部でいえば、「安全」の問題を扱っていて出てくる。まったく思考しない学生がいる。「ふざけるな」「もっとまじめにやって欲しい」「やめてしまえ」と言う。

石村

柴田先生の授業で学生がよくそんな反応ができるなと思うんですが——（笑）

柴田

この（今日の何でも帳に出ている）工学部の学生と一緒にですね。出席しなければ単位がとれないので、叱っても次から来るのは来る。

大山

教養教育の理念を大学の中でどう実現するか、という大事な問題。／類型化して対応しても、はみ出るのがある。

- ・米谷先生もだんだん観察者の立場じゃなくなって、入りこんできていた——しかしどうやっていくかというところで、難しい、矛盾したことをやっている。

藤田

タロウ、MISATOは少数派の意見でありながらそこをもとに授業を構成してしまった、という矛盾。どう思うか？

米谷

まず、京大生に敬服した。提示した3つの問いにきちんと文章で返してきていた。これから自分がどうしていくか、というので——

- ・少数派というが、大学によっては教養の授業に対する不満を述べる意見が多数派になる。
- ・そんな中で、タロウやMISATOの意見は僕にとって発見だった。どうしても使いたくなった。

中野

はじめの事例はよかった。こういうタイプの学生が多い。一方「タロウ」のようなタイプの学生もいる。これに近いタイプの学生がどのくらいいるのか知りたい。例えば、逃げたんじゃないと言いたいんだけど実際は逃げてきたタイプ。学生は知りたいんじゃないか？／タロウのような学生は他にもいたのか？なぜ京都に来たのか？／はじめのタイプは学業がうまくいって来たタイプだろう。／そういう意味では、アダルトチルドレンの話は、ある人にとっては上の空の話だろう。今日の話は、どのくらいの層の人にどのくらい受けたか疑問。

田中

(何でも帳の) はじめの2つに対して僕らに何ができるか？

中野

こういうタイプは、議論をすると案外素直に入ってくる。

田中

この連中が出てくる場所を作ってやる必要がある。

中野

そう。

藤田

神戸大学の学生や「K. K」は、これだけ書くからには、実は言いたいことはある。ディスカッションさせれば、議論になる。

米谷

こういう学生、実は「聞いてくれ」というメッセージを送っていて、個人的に話せば、ワーッとでてくる。

鈴木

題材が人間で、生き様とか、自分が関わってくるから、揺さぶられる。しかし今の話と自分は違う、自分は周辺だ、と感じたところで降りる、ということもあるかもしれない。

米谷

僕の授業は出店みたいなもので、いろいろとっていってこれればいい。2割も当ればいい、と思う。だからこれでもか、と欲張るんですが、見ぬかれて——(笑)。

田中

学生、寝ないね。

- ・次の僕の授業に対してすごくエールを送ってくれていた。
- ・次、僕は、授業をやってそれを学生が品評する、という構造がはっきりしてきたので、そこを全部切り貼りし

て、授業についてのメタ授業をする。

矢野

題材の提示→考える→ディスカッションという流れの中で、ディスカッションの役割をどう考えているのか？

米谷

①限られた時間で自分の考えを伝えようとして先鋭化する、②自分の意見に対する他者の意見を聞くことで自分を他者の視点に置く、③聞いてもらうためには他者の意見も聞かなければならない、ということで自分の立場を相対化し、位置づける、という枠組をもっている、と考える。

藤田

しかし、感想メモをもとにディスカッション、というのでは「あなたはこういう感想を持ったのですね」で終り、盛りあがらない。最後のは意見をいいあうから盛りあがった。

張

3回通して面白かった。1、2回目は教材と学生との関わりが中心。3回目で「米谷先生登場」だった。ディスカッションでも米谷先生が時間通り引っ張っていった。

米谷

こちら側も最後に考えさせられれば、と思ってやった。／京大生に対する見方が変わった。「青魚」のような秀才タイプがもっと多いと思っていた。

・僕は時間通りいかないことが多いが、今回は研究授業なので時間通りいこうとしたところがある。

芹沢

理科系の授業で環境について討論させるときなどは、データを与えてやらせる。

田口

配っただけの資料は？

米谷

一番最初に書いてある「対人関係の繰返しの中で人間は成長していく」ということが僕の人間関係論であった。3回の授業の中で伝えたかったことはこの資料の中に全部書いてある。本当は最初にこれをもって行って振り返りからはじめ、家庭をやって、大学論へ、と思っていたが、流れを見て、変えた。これを言葉に出さないでどう伝えるか、というので僕なりのアレンジでいった。知識でいったら3行で終わりの話。

溝上

米谷先生は授業の方法論についてよく言われる方。普通は方法論は授業の形から入るが、米谷先生は授業目標から入る。面白い、と思う。

・インタラクションで作っていくのは大切。

神藤

教養の授業というのは、「人間形成」だとか「自己成長」という言葉でいわれる。高校までの授業は一方的に形成される「人間形成」。大学に来てまで「形成」せられる、という印象を学生はもっているのかも。「相互形成」ということを強調しておかないと、品評会みたいなコメントが返ってくる。

秋田

学生に授業をやらせても面白いかも。

以上

京都大学高等教育教授システム開発センター平成11年度公開実験授業
反省と展望 ―「ライフサイクルと教育」の3回の授業をふりかえる

担当した授業（毎週月曜日 4 時限 午後 2 時40分～4 時10分）

全体テーマ 「人間関係と人間形成」

5月31日 第7回 私とは何か：米谷の担当する3回分のイントロ マンガ教材

6月7日 第8回 「雨」をみて考える：ビデオ授業

6月14日 第9回 人間関係と人間形成：事例検討 新聞、本＋グループ討議

私が今年度の公開実験授業の教壇に立って3回の授業をしてから、半年以上が経過した。ここでは、事前、担当期間、直後、現在の4つの時点に分けてふりかえる。

事前 ―構想と準備

人間関係論と教育をどのように結びつけるか。教育が発達を保障するということはどういうことか。教育は発達にとって必要か不要か。必要ならばどうあるべきか。こうした問題を人間関係や対人行動の立場から学生に考えさせようと目論んだ。

私自身は「外在的な知識を内在化することにより思考が生まれる」とするヴィゴツキー流の立場であり、さらに、社会性については「他者とのかかわりの中で人は人となる」という一般的な人間関係論の見方をとる。また、未熟児や青少年非行の場合のように、幼少期の劣悪な社会環境で一度歪んだ人間性も、青年期以降の自覚的・主体的・能動的な学習（活動）によってキャッチ・アップも更正も可能であるが、そこにも「先生」や「友人」のような他者の存在が決定的な役割を果たすと考えている。

しかしながら、こうした立場はあくまで私のものであり、この授業では、上述したモチーフをあからさまに学生に押し付けることはせず、いくつかの誘導的・挑発的な教材や作業を用意し、学生に自分で考えさせ、他の学生との討議を通して、相対化させることにつとめた。実際に用意した教材は次のとおり。

第7回 朝日新聞の切り抜き（現代の学校教育、学級崩壊）、マンガ「どんぐりの家」（就学猶予、教師の成長）

第8回 VTR「雨」（少年非行と家庭、施設での矯正、更正における教護官の役割）、夕刊フジの切り抜き（少年非行と家庭）

第9回 「あなたの心が壊れるとき」（アダルト・チルドレン）、「阪神淡路大震災そのとき看護は」（「怒りをぶちまけられて」看護教員）、看護学生の作文（初めての看護実習）

これらの中には、担当を依頼されたときから決めていても、直前に読んだ新聞や本からとったもの、「何でも帳」のコメントを読んで新たに加えたものなど様々ある。中には、学生用にコピーしていただいた後で、使いたくなくなったものもあるが、反古にするのが心苦しくて、当初用意したものはすべて使い切ることにした。

担当期間

3回の授業では、学生、テーマ、授業形態がどれも初物であり、大いに緊張し、大いに消耗した。初回のモチベーションは高かったが、2回、3回と回が進むにつれ、少しずつ低下していったのを覚えている。その理由をいくつかあげてみよう。

一に、授業時間以外の負担が予想以上に大きかったことである。「何でも帳」に対するコメント書きや毎回の教案・教材の作成の負担が重なり、通常の数倍の負担感を感じた。

二に、学生からのフィードバックが思ったほどよくなかったことである。私が担当してきた他の大学や短大の学生と比較することはどうかとも思うし、私自身の技量や授業の熟成の程度が評価を得るほどでなかったとも考えられるが、京都大学生のシニカルなまなざしと、評論者然としたコメントからは、あまり、教育意欲がかき立てられなかったのは事実である。さらに、京大の学生かとも思わせる低級なコメントに目を通し、それに何か書いてやるという作業は苦痛であり、非常に私の意欲をそいだことも確かである。

三に、研究授業として、参観者に何かをみせようと意気込んでしまったことである。こうした態度は戒めるべ

きで、あくまで受講生に向かって、真剣に彼らのまなざしを受けとめ、無関心な学生や反抗的な学生にいていねいに対処し、彼らをうまくすくい上げるように、丁寧にフォローすべきであった。こうしたことより、教案どおり、時間通りに授業を進行させるべく、一方的な教室運営をしていたことは否めない。こうした姿勢は、必ずや、学生に、「自分のほうをみずに、後ろ（参観者）の方をみて、授業をみせようとしている先生」という印象を与え、自分たちも参観者同様、他の授業と比べて、担当者の手際や語り口、さらには、出来栄を評価しようとする態度を生んだのではなからうか。同時に、日ごろの他の授業のように、授業前後の学生との私的な会話や、時間を気にせず行う授業中の学生とのやりとりから得られるようなパーソナルなフィーリングがなかったことが、私のやる気を失わせた原因のひとつだろう。

直後

3回の授業はさまざまな後遺症を生んだ。とくに、直後は影響が大きかった。この公開実験授業にかけたエネルギーが大きかっただけ、他の仕事やしわ寄せを受けたことも事実であり、直接の批判や注意もあった。また、私自身、この3回で、やりたいことの半分もできず、期待した「ゆさぶり」や「ふりかえり」の効果もあまり実感できなかった。疲れや失敗感（後悔も少し）のせいで、プラス思考でなくなった。そこで、しばらく、リハビリテーションに専念することにした。ふりかえる余裕ができるまで、3回の公開実験授業の記憶を意識的に封印することにしたのである。

現在（半年後）

まだ、痛みを伴う部分もあり、素直にふりかえることはできないかもしれない。客観的に自分の力不足や未熟さ、努力の足りなさを認め、反省し、適切な評価や原因究明を踏まえて、授業改善や自己改善に取り組むべきであろうが、今のところ、まだそれができそうにない。その理由をいくつかあげることにする。

一、京大生が見えていない。授業の相手である、京都大学の学生の姿が正しくとらえられないように思われる。

今年は、神戸大学や短大や看護学校の経験で、大体同じような反応が得られると見込んで授業に臨んだ。そして、学生よりも、後ろの席の参観者を向いて授業をしていたところもあった。きちんと彼らと向き合い、もっと彼らのまなざしを受けとめ、語りかけに耳を傾け、自分の中にある京大生のイメージを壊して、つくりなおすことから始めなければならないのだろう。

二、テーマが自分のものとなっていない。今回の授業は、これまでいろいろな授業で扱ってきた教材に新たなものを加えて、大体、いままでの授業でやったことのあるトピックの組み合わせとした。そのため、反応を探ることばかりに力を注ぎ、こちらからの強い呼びかけや説得はほとんどしなかったのも、学生にとって、私が何を言いたいのかさっぱりわからない状態になったのも無理はない。テーマをもう少し掘り下げ、自分自身のテーマをもっと明確にし、それを支える材料を厳選し、構造化して授業を用意することが大切だろう。

三、公開実験授業になれていない。多分、この3回は公開実験授業という形式へのアダプテーションの時期であっただろう。そこで、初めて大勢の専門家の監視のもとで授業を見せるという体験をした。あくまで、これは模範演技でもなければ、教授能力審査のための模擬授業でもない。しかしながら、つい「何か新しいこと」「他のものと違ったところ」を強調し、それをわざとらしく構成してしまうのは、私の姿勢に問題があるかもしれない。これを改め、いつもの授業を普通にやって、他の教員からの問いかけにも平然と応答できるような日ごろからの授業への構えをつくりあげていくことが何よりも大事であろう。

私の公開実験授業の経験はいくつかの反省を生み、自分の授業や学生への構えを自覚させ、その問題点や改善策を考えさせた。と、同時に、チャレンジすべき課題がいくつも見えてきた。最後に、今回の経験から得た、新たな授業法構築への展望について列挙する。

一、マンガやドラマも取り入れ方次第で、学生にまじめに受けとめられることがわかった。学生の中には、重いテーマに入り込みすぎて、すぐに感想を書くことが難しいと言ってきたものさえいた。教材をメディアの種類で決めるのではなく、内容で決めること、そして、導入とフォローを丁寧にすることで、どのような形式のもの

でも有効で、価値のある教材とできることを確かめることができた。今後も、意欲的に、新しい形式の教材を取り入れていきたい。

二、多人数授業でのグループ討議の可能性と効果性を確かめることができた。知識詰め込みがたでない形式の授業をさらに推し進め、自分で考える授業のひとつの形としてグループ討議を適時活用することの自信を得た。

三、学校教育と人間関係をテーマとした授業が可能であり、学生に対してもかなりのインパクトがあることがわかった。今回は、不完全な効果しか検証できなかったが、こうしたテーマについてさらに検討と実践を重ねることで、よい教養教育のテーマとし得る見通しが得られた。

田中毎実 担当授業－ 2

6 月21日、28日、7 月 5 日

● 前期第9回 6月21日 ●

〈授業案〉

・受講生への配布物：

受講生 「何でも帳」抜粋（7枚）

参観者 授業案 「何でも帳」抜粋（7枚）

講義の意図

今回の授業も、3分の1ほど経過した。現状で授業についてメタレベルの反省を行い、受講生の参加意欲の喚起をはかる。

1) 品評会の構図の切断

これまでに、各人3回程度の分担で3人のメンバーが授業を終えた。様々のスタイルの、それも受講生の討論などを組織して、彼らの自発的参加を促すような、高質の授業が繰り返されてきた。

しかし講義者が、少ない回数に最大限の努力を傾注して、最高度のプレゼンテーションを繰り返してきた結果、演台で演ずる側と客席で評価する側とがすっかり分化して、まるで品評会のような構図ができあがっているかのようでもある。

かりにそうなら、一方的に評価する側に押し込められた受講生たちは、「授業に参加しながら教育される」という通常の授業の回路を、断たれていることになる。かりにこんな品評会の構図ができあがっているのなら、この非教育的な回路は、断固として断ちたい。

2) 参加への応対

学生が参加しても応答がないことが、品評会の構図を固定化させると考える。今回は、受講生全員の「何でも帳」の記述を、すべて取り上げて、彼らの授業参加にまともに向き合い、彼らとの相互行為のネットワークをさらに構築したい。全体を見ると、自分のコメントの位置関係が明らかになるだろう。

3) 「何でも帳」の記述は、「大人になること」、「ACと親」、「看護婦と怒り」、「〈寒いば〉の工学部学生へ」、「授業について」、「一般教育の必要性」、「一般教育の問題」の7つに分類できる。

「大人になること」は、米谷先生の3回の授業の基本的意図を見抜くものなので、冒頭に置いた。

「ACと親」の前半は、切実に理解する度合いの差を示している。後半は、虐待する親に対する虐待される子供の反応を考えるための材料である。

「看護婦と怒り」は、まちまちの読みとりを示している。「看護婦」に対して問題を感じているのは、11、12、18、19であり、「怒り」を自分なりに理解しようとしているのは、14、15、16、17である。20のコメントは、断定的な発言による相互行為の遮断と、解剖実習の体験記述などの良いセンスとが、混在している。議論の良い素材である。

「〈寒いば〉の工学部学生へ」は、3つ並んだ否定的な反応を、次の授業論への導入にしたい。なぜ、この学生は非難されるのか。その非難は正当か。これが青年期特有の驕りと含羞の交錯する防衛機制であることも含めて、授業について思考を進める手がかりにしたい。

「授業について」は、今回の授業の中心テーマである。まず、気軽に扱うことのできるコメントが4つ並び、5つ目は、いささか挑発的だが、対話を求めるスタイルである。30、31、32はいずれも、米谷先生の授業に対して（一方的ではなく）「対話的な」構造を求めている。これに対しては、私たちが応えなけ

ればならないだろう。33は、前の3つの完結型という認定に反して、発散型という評価を断定的に下している。この対比に注意を向けたい。34は、授業者の意図を何とか理解しようとしながら、「面白くない」という断定を下している。拙劣な断定である。35と36は、良い授業の構成要件について、あれこれ思索をめぐらせている。品評会からの脱却は、〈自分たちも授業の構成者であることを意識した〉受講生と〈このようにコミットする受講生をきちんと受け止める〉授業者との間で、成立する。このことを、指摘しておきたい。

「一般教育の必要性」に関する議論は、専門の裾野が必要、専門以外の視点を繰り込む(43)、専門馬鹿にならない、自分で意義を見つけるべきだ(53、54、55)、エリートには教養が必要だ(57)などであり、制度的な問題の指摘(56、60)もある。

「一般教育の問題」は、学生の興味を引かない、役に立たない、高校までと一緒だ、強制すべきではないなどである。

- 4) 是非とも話したいことは、授業という世界の基本的成立要件(集団としての生徒を「わかる」、「伝える」、「変える」こと)の根本的な無理難題と、授業という世界の豊かさについてである。
- 2) 途中では、教師にとって生徒にラベルを貼りつけることの意味について論じ、必要なら、ピグマリオン効果について、話しておきたい。

講義の流れ

コメント抜粋の解説で終始する。時間がたてば退屈するだろうが、討論(KKJではうまくいったが、この時間ではムリ)などの時間を用意するつもりはない。

6月14日 from (9月14日)

月14日 from (YAMAGUCHI)
 今更にシヨウナレト思ふことはACCなどいふものは断然有るのては然に於て信じてゐる。9月にはそれ
 まで自分の心、親の夢を思ふに苦難に疑問を惹起し長時眠む。身体は強々入りの体名状を脱し、
 病の憂を断つてゐる。

人の精神状態が身体機能を破壊するに依るものは何れと云ふ。有る状態を「正常」と云つて了つた、それを要する状態の病がその人に生じたければ、~~健康~~ 有る人自身の持つ、正常な状態はより劣る(イ)。

所の機嫌、如何に道徳的知識、依違や目的といった検査はどうかという事が下から伴は意味のある
ものとは思えない。おかげで自分の形成の上では、現時点では、次第々々と進んでいる。
おかげで、それはいいと思う。

6月14日 from (テオ)

6月14日 from (デボ) 自分自身を一人の人間として見るようになった。たま・かけは、
年上の兄と姉の親との かんなんがを見たことなんですか。兄弟のいい人なんかなどなんですか。
(いくら看護婦だから、日本国ぐらちゃんと言えや、あの文章はアカと)

けれども敬養といふものに意味があるかということから考へなくてはならないのではないだろうか。(少なくとも敬養
 といふのは「何でも方向をばしつゝ思ひつゝ進んで」に樂みあるやうなシロモノではないやうに考へてしまふか。)

また人生において「意味がある」といふことはどういふことなんでしょうね おもしろいテーマではあります。

6月14日 from (¹⁻³⁻ ³⁻⁷⁻ Fay Greer)

[illegible]

P.S 先生の授業、ホイホイに忙かしすぎです。どうも各々の行為が果て成すまでの時間が足りない気がします。
コメント from () P.S.2. 宿題を忘れた人へ。解題次第を見学してほしいから。生きているか確認してあげよう。

「寒いよ」の江戸っ子はハ。

6月14日 from (4-306)

今、自分にとっては一喜しか出ないいい女としか思えません。(泣)

怒りをいっただけだと「う」ことはある意味で健康なのかもしれないと感じます。

カギヤチ。同じ工学部の学生に2はすかい。全乗車率は84.4%。

お義利用あた方がいい。ただしそれは自分の好きなものが取られる。取いたいものがあつのに、こう指導が邪魔して、不可能だ、たかろ。

6月14日 from (暴威)

5月14日 from (暴威)
父のせいだ AC となり、父が離れ回復しつつあった。しかし、憎んでいた
父の死により、又、悪化した。AC の人のこのような矛盾を含んだ複雑な
精神構造に心を打たれた。

有護婦の中には、着者をけたり、薬品を横流しする者もいるようだが、この看護婦は立派だと思ふ。

コメント from ()

コメント from ()
この人のような工学部は、工学だけ学ばばいい、むしろは、自分の興味のないことに關しては、全く無視という人にこそ、一般教養が必要だ。

6月14日 from (コロン)

×イギリスで見ればその通りが、現代の家庭の構成も然らず原因その他は違ふ。
ツテに、そんなる現代の家庭はもうつゞいてゐるものがある。

×この手記の数の旨持するものと違ふからカッパサツ解かに、取りかゝる授業を
取らざる大学側にもなり責任があると思ふ。バツは一は必要が不十分は
個人個人が決めるはよし。變な風氣と多量に思ひ、此を以て思ふ。

6月14日 from (SPY)

・子供にと、この両親の存在は微妙なりものだと思ふ。両親が子供に愛を注ぎやすいと、愛を乞ふなりでせう子供はより身近にならる。

・他人より＜子＞といふことは、他人の子供を愛するといふことだと思ふ。

・日本の政治家や学者などは、
・「時代」の雑誌に時代は理想
・自分の理想を生きる愛愛

・専門科目と教養が新鮮でいて、専門的視点と、生に力になる愛愛
・教員と生徒の対立、より新鮮な内容

投票日=7112

6月14日 from (了)チ巨人)
discussing にはなつてゐたのでその感想を書かないが、この文については興味深いという
印象を及ぼした。漸次的新的な趣きかした。
アース・オブザーバトリーに於いておぼつかうことは身体的なことではなく、心理的な面でも大いに
わかるものらしい。

(3)

[illegible]

6月14日 from (7/7/11/11/11)

▷ 自分バグワルト・チルドレンだからか知りた^いと思つた。

▷ 私の母は悪い人(意地悪・子供に愛情が^ない)ではないの^が、独りて何で^も理^のめつてしま^い、人の(子供)気持ちを^思ひ^やつたりして^いない^人だ^った。(今は^残念^に思^つて)

よって、私は何^の度^も悔^しみ^を流^した^がわ^かわ^からない。

▷ 今は独り暮らしをして、それ^も不^幸な^に逃^れて、^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。

▷ 小さい、今でも^も、^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。上の顔色^も、^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。

コメント from ()

ひさむむの^お母^{さん}、^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。^かな^り快^適に暮^らす^のに^よう^にな^った。

参考文献。P. 51. 学生が即読する必要はない。
 程度は英字にのしかう。思う。それらしい自分だけのところ。
 程度は英字にのしかう。思う。それらしい自分だけのところ。

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

6月14日 from (青島)

- ・ よくまとめているな、という思いでした。
 述べることは必ずしも悪いことではない、という女にフタで言いたくなくて、あ、と
 朱生は、何もこれでは認めていますか。
 ・ 近き親類での住民の生活にしろ一言では決してまとめられない大衆の生活なんてどうなの、と思っていてい
 ても、やはり読んだ分には今までの最も現実的にその大衆を感得した。
 ・ 目に見えたばかりでも、人と接する、ということは大事ですわ。
 ・ とうとういいです、朱生が「フリート」を編纂するのは、おれにイザでした。(おれこそ)
 ・ 27年3月の12日についての書は、解放は必要だ、です。というは、この国にいろいろの専門にふれる時にも必要だ、と、いふこと。
 コメント from () ても単独については自分を見出し、

6月14日 from (JACK)

①) 今は本当に、自分の周りの世界が狭くなっているなという気がして。富海から海の中へ、近所へ行くにも、グループでまわろう。時々自分から世界を広げたいことを言うが、それをしたくてまわりたい人を引、おれ出してあげたい、と、いふ人を見ます。

[illegible]

6月14日, from (Before Sunrise)

「一重九二には、人、家集て向かうと云々生きていくと誰とも、自分も向かいなくなっていくのは道理がたえない。」
 田舎婆 いう言葉は解明がたし、ゆがな部分がまじは、知識には損がたし、なりとせで、まじないだろ。

向. どのような性質のものか.

(結論) 角の相似点を学生に自分で検出させる授業

また、専門的知識を高校教員に求めたこと、専門的知識を必要とする教科の教員に偏ったこと、
 教科の分野に偏った教員が充てられなかったこと、また戦時下の学生に即ち授業10年前と比べ学生も全然違っていたこと、教員も換
 わり続けたことなど、戦国が教員は戦国が学生で、戦国が学生一つの視点だ」と言及もなす。しかし授業は教員人で「作りと作り
 しの、相うがんだし！

一般教育の必要性

6月14日 from (A E " E " T)

不良になることで救われることがあつたら、不良をとりしる学校は逃げ場をつぶす悪者？
教養の授業は「必要」という結論になりました。私は、個人としては、いらない
という意見でした。そのような知識は受け身的ではなくて自発的に身につけるものだ
と思ったからです。しかし、ガルーファ内の人々が、専門の知識を高く確実に積み上げ
るためには、お芝居がしっかりしているべきだという意見に納得させられました。

6月14日 from (とらびろー)

今の世で最も信頼をおけるはずの家族・特に親を完全否定しなくては生きていけないといふのは悲しい。

今は科学者だけでなく倫理や宗教観、哲学からの考えられない時代です。脳死の問題はよくある例では、「脳死は人の死か？」という問いには、単に科学の問題として答えられないものがある。教養科目が必要かどうかは分かりませんが、事件のミステリーが失えてゆく、行き過ぎる感覚の時代であると思います。

6月14日 from (濟南 站)

6月14日 from (学舟 路) 戦後時代、福祉関係の復興で、「施設免案をいらいして、同居して面倒を見る」が当然で、
と云って反発も余らなかつた。やはり「世代揃って、互に助け合ふ」という考えは変らなかつた。最良の役割分担も社会制度で補うのは、所詮、自然林の破壊
された後の植林と同じで、本来、望まば取り戻せないと思う。

棒倒しの棒・専門分野化とすれば、その周囲にのみ砂をひき高く種々上げろのは不安定。裾へ広い富士山型へ→17を安定と勘定。専門にせよ。3.3にないで、分野によっては日常からいって知られたマクロの、ミクロの視野と物を捉え、感覚を刺激し持たしめるで、現象をフィードバックしては必要に思う。専門で生き延びた際の発想転換や学際偏りの害にも、177の役割を果たす一般教養は重要に思う。但し、学校・課程に組み入れなくても、自発的に広い学習に177の組んでいる人になれば、わざわざ大学で履修で強要しなくても充分だと思う。また、卒業単位へからむと必修化へ増えるのも問題だと思ふ。

6月14日 from (山崎)マサト
・確AN=子供が成長する上で、自分の親と不定に戦うという困難だそう。

資料に「シムニヤ、700s 石丸へ...」, 700 p. 以下に「...」

[illegible]

6月14日 白 from (深夜のほか力)
健全な家族であれば子供は、いし、かり育つ。とあるが、健全な家族は

大學に教養の授業は必要だと思ふ。様々な題材について、
親しくなるようになつたかと思ふ。

にぬにと思つて、投票に出席してゐる。

6月14日 from (マーン)

・内容について、おねだりしたい点があることはいきません。まず、ACおよび現状における主要な林況と原因をまとめるのを希望です。

・ACおよび現状における主要な林況と原因をまとめるのを希望です。

「一農家養蚕授業は必要」と思ふた。たゞに「早世願」があるからではない。受業は必要だ。はなはだしい。しかし、自分の専門だけ味言ひなした。たゞ、集和野に於て、ニニに「一ガ」と云ふ。

人間関係は、大切になさなければ、この激動の現代社会に生きにくいから、というところから、教育の授業は、大事にしたい。

6月14日 from (ノンドンノ君)
ACは、其の如くして一人を愛し、その人から愛される人か、それか？

東洋に於て人の心に理想はトシテあると思ふが、その状態では
まず自分で何かに出来るかと思ふべきだと思ふ。

「大志をいかに教養の資に充てようか」
必要だと思ふが、自分から進出以外のものは
ほんで、親戚縁者も店が、足さずにつに困る世にならぬのも色彩対比

6月14日 from (カリフォルニア)
AC人の親と金主の友人が来り、7と自分と一緒に金主の友人と2人で

學生として教養の手段は読書か否か？ — 是れにふし。

新い 想ふ 心 かな。 新い 想ふ 心 かな。

5月14日 from (veil)
佐々さんは、家庭環境に耐えようとしていた。ところが、どういふ方法であれ

くしまうのもアリなもので「ほないか」と思ふ。別に強がる必要はナシ。強がる、下を向く、前を向く、口を「ホ」に閉じるのは、最悪だ。もう少し自分を可愛がろう。ア、敬愛、桜葉工業。

(単位)をもつて(単位)を考へて講義に出て、話をもくもくをしよう。

14日 from (ハントル・年-ム) "英生渡来ハ本(Ey云)"

としてお人に大、
 相澤は新島で、其の池田、何と云ふに少くしてゐた。……

「専門」は専門「人」は人間型、人外には必要ないと思ふ。自分の入った学部でなければならぬ。(時)
「来ていた……」

部・科学技術会議会誌・大正11年・第1巻・第1号・第1頁

6月14日 from (12)

この文章をそのまゝ受け入れろとしたら、ACの人が「それまでの自己否定と解するわけだ。其の金否定をするまでして独立した自己、本人と云ふ、ていいのはなかなか難しいと思つた。」

教養科目は、意味があると思う。ドイツカレッジの中で「聖書」を教える方が、
自分に強ばてよいという意見がある。聖書で「聖書」を教える方が、
自分

し、思、1:0

① 平イスカツシヨニノターマがあまりにも抽象的。「読んでどう思、たが話し合え」と言われても、あの短い時間ではターマを絞らないとどうしようもない。

②看護婦 此についてぼんやり考へたくない。左様に医垣の看護婦料入子がいふから。
③教養の授業は「自分の視野を広げるためにある」といふのが「ブル」内の常識意見。

「早稲を
秋作の収果に用ゐるが、草を食つてしまふことが憂慮。
取らぬといふ……」と思つて授業を受けてゐても意味がなかり。

6月14日 from (1571.67.11.0-1)
一般教養の授業は例に立つたばかりは出来には、たまにはわかるなと思う。

ただ今の事業は、~~その事業で~~^{その事業に}もつてゐるものにすぎないものにもよると思う。別に産業と区別はないから、あつたかつかある。しかし、下等産業にはなほと理解（理解）といふものがあつた。

[illegible]

6月14日 from (カムストック)

・家内への不却によりACには友人を家族の誰かに紹介して欲しい。私は方子にお願いしたい。

[illegible][illegible]

コメント from () 他が A 部で、前部前部で型は三つとある、つまり、おし、意味がよいと見。

6月14日 from (S. K. L.)

[illegible]

社会主義の発展は、第一、人道的な、内面的な、最低限の要求を保持すること

[illegible]

6月14日 from ()

• 先生へ
7月17日(木)に思ひ、
7月18日(金)に、
7月19日(土)に、
7月20日(日)に、
7月21日(月)に、
7月22日(火)に、
7月23日(水)に、
7月24日(木)に、
7月25日(金)に、
7月26日(土)に、
7月27日(日)に、
7月28日(月)に、
7月29日(火)に、
7月30日(水)に、
7月31日(木)に、
8月1日(金)に、
8月2日(土)に、
8月3日(日)に、
8月4日(月)に、
8月5日(火)に、
8月6日(水)に、
8月7日(木)に、
8月8日(金)に、
8月9日(土)に、
8月10日(日)に、
8月11日(月)に、
8月12日(火)に、
8月13日(水)に、
8月14日(木)に、
8月15日(金)に、
8月16日(土)に、
8月17日(日)に、
8月18日(月)に、
8月19日(火)に、
8月20日(水)に、
8月21日(木)に、
8月22日(金)に、
8月23日(土)に、
8月24日(日)に、
8月25日(月)に、
8月26日(火)に、
8月27日(水)に、
8月28日(木)に、
8月29日(金)に、
8月30日(土)に、
8月31日(日)に、
9月1日(月)に、
9月2日(火)に、
9月3日(水)に、
9月4日(木)に、
9月5日(金)に、
9月6日(土)に、
9月7日(日)に、
9月8日(月)に、
9月9日(火)に、
9月10日(水)に、
9月11日(木)に、
9月12日(金)に、
9月13日(土)に、
9月14日(日)に、
9月15日(月)に、
9月16日(火)に、
9月17日(水)に、
9月18日(木)に、
9月19日(金)に、
9月20日(土)に、
9月21日(日)に、
9月22日(月)に、
9月23日(火)に、
9月24日(水)に、
9月25日(木)に、
9月26日(金)に、
9月27日(土)に、
9月28日(日)に、
9月29日(月)に、
9月30日(火)に、
10月1日(水)に、
10月2日(木)に、
10月3日(金)に、
10月4日(土)に、
10月5日(日)に、
10月6日(月)に、
10月7日(火)に、
10月8日(水)に、
10月9日(木)に、
10月10日(金)に、
10月11日(土)に、
10月12日(日)に、
10月13日(月)に、
10月14日(火)に、
10月15日(水)に、
10月16日(木)に、
10月17日(金)に、
10月18日(土)に、
10月19日(日)に、
10月20日(月)に、
10月21日(火)に、
10月22日(水)に、
10月23日(木)に、
10月24日(金)に、
10月25日(土)に、
10月26日(日)に、
10月27日(月)に、
10月28日(火)に、
10月29日(水)に、
10月30日(木)に、
10月31日(金)に、
11月1日(土)に、
11月2日(日)に、
11月3日(月)に、
11月4日(火)に、
11月5日(水)に、
11月6日(木)に、
11月7日(金)に、
11月8日(土)に、
11月9日(日)に、
11月10日(月)に、
11月11日(火)に、
11月12日(水)に、
11月13日(木)に、
11月14日(金)に、
11月15日(土)に、
11月16日(日)に、
11月17日(月)に、
11月18日(火)に、
11月19日(水)に、
11月20日(木)に、
11月21日(金)に、
11月22日(土)に、
11月23日(日)に、
11月24日(月)に、
11月25日(火)に、
11月26日(水)に、
11月27日(木)に、
11月28日(金)に、
11月29日(土)に、
11月30日(日)に、
12月1日(月)に、
12月2日(火)に、
12月3日(水)に、
12月4日(木)に、
12月5日(金)に、
12月6日(土)に、
12月7日(日)に、
12月8日(月)に、
12月9日(火)に、
12月10日(水)に、
12月11日(木)に、
12月12日(金)に、
12月13日(土)に、
12月14日(日)に、
12月15日(月)に、
12月16日(火)に、
12月17日(水)に、
12月18日(木)に、
12月19日(金)に、
12月20日(土)に、
12月21日(日)に、
12月22日(月)に、
12月23日(火)に、
12月24日(水)に、
12月25日(木)に、
12月26日(金)に、
12月27日(土)に、
12月28日(日)に、
12月29日(月)に、
12月30日(火)に、
12月31日(水)に、
1月1日(木)に、
1月2日(金)に、
1月3日(土)に、
1月4日(日)に、
1月5日(月)に、
1月6日(火)に、
1月7日(水)に、
1月8日(木)に、
1月9日(金)に、
1月10日(土)に、
1月11日(日)に、
1月12日(月)に、
1月13日(火)に、
1月14日(水)に、
1月15日(木)に、
1月16日(金)に、
1月17日(土)に、
1月18日(日)に、
1月19日(月)に、
1月20日(火)に、
1月21日(水)に、
1月22日(木)に、
1月23日(金)に、
1月24日(土)に、
1月25日(日)に、
1月26日(月)に、
1月27日(火)に、
1月28日(水)に、
1月29日(木)に、
1月30日(金)に、
1月31日(土)に、
2月1日(日)に、
2月2日(月)に、
2月3日(火)に、
2月4日(水)に、
2月5日(木)に、
2月6日(金)に、
2月7日(土)に、
2月8日(日)に、
2月9日(月)に、
2月10日(火)に、
2月11日(水)に、
2月12日(木)に、
2月13日(金)に、
2月14日(土)に、
2月15日(日)に、
2月16日(月)に、
2月17日(火)に、
2月18日(水)に、
2月19日(木)に、
2月20日(金)に、
2月21日(土)に、
2月22日(日)に、
2月23日(月)に、
2月24日(火)に、
2月25日(水)に、
2月26日(木)に、
2月27日(金)に、
2月28日(土)に、
2月29日(日)に、
3月1日(月)に、
3月2日(火)に、
3月3日(水)に、
3月4日(木)に、
3月5日(金)に、
3月6日(土)に、
3月7日(日)に、
3月8日(月)に、
3月9日(火)に、
3月10日(水)に、
3月11日(木)に、
3月12日(金)に、
3月13日(土)に、
3月14日(日)に、
3月15日(月)に、
3月16日(火)に、
3月17日(水)に、
3月18日(木)に、
3月19日(金)に、
3月20日(土)に、
3月21日(日)に、
3月22日(月)に、
3月23日(火)に、
3月24日(水)に、
3月25日(木)に、
3月26日(金)に、
3月27日(土)に、
3月28日(日)に、
3月29日(月)に、
3月30日(火)に、
3月31日(水)に、
4月1日(木)に、
4月2日(金)に、
4月3日(土)に、
4月4日(日)に、
4月5日(月)に、
4月6日(火)に、
4月7日(水)に、
4月8日(木)に、
4月9日(金)に、
4月10日(土)に、
4月11日(日)に、
4月12日(月)に、
4月13日(火)に、
4月14日(水)に、
4月15日(木)に、
4月16日(金)に、
4月17日(土)に、
4月18日(日)に、
4月19日(月)に、
4月20日(火)に、
4月21日(水)に、
4月22日(木)に、
4月23日(金)に、
4月24日(土)に、
4月25日(日)に、
4月26日(月)に、
4月27日(火)に、
4月28日(水)に、
4月29日(木)に、
4月30日(金)に、
5月1日(土)に、
5月2日(日)に、
5月3日(月)に、
5月4日(火)に、
5月5日(水)に、
5月6日(木)に、
5月7日(金)に、
5月8日(土)に、
5月9日(日)に、
5月10日(月)に、
5月11日(火)に、
5月12日(水)に、
5月13日(木)に、
5月14日(金)に、
5月15日(土)に、
5月16日(日)に、
5月17日(月)に、
5月18日(火)に、
5月19日(水)に、
5月20日(木)に、
5月21日(金)に、
5月22日(土)に、
5月23日(日)に、
5月24日(月)に、
5月

・ 敵艦の攻撃は、あるべき。それ以外を将来自分の要領に任せてはならないからいふのは、煙味を捕らえて受けておいて、おれがやる。あゝ、せめてな

ことに所司 自前視野を松加と思ふから。
・前同松生を松加と云ふ。前年15才より17才まで。

[illegible][illegible]

5月14日 From (7月7日)

・手平にたいして、今一番望ましい事をしてあげるといふことは、とてつもなく難しいこと
思う。この希望を断ることは女性に限らず、^{男子}男子にも出来ていないかも知れぬだろう。(533人、その3分の1
男は117人)

・一般教は絶対、絶対に出る!!

・在りから存在せざるを思うのが、一般教、授業、市が良ぜん、単に「リビエ」をやるのみ
コメント from () 31. 誰、大切にしたいと思う。僕には来ず限り、色々を知識を得るに
つけない。最悪でも、最低限の教養を付けて手に入れたい。
それだけ、大間には、^{知識}知識を、成長して行く手段で使おう。

・他人を助上る。 ~~手~~

一般教育の問題

[illegible][illegible][illegible]

6月14日 from (X) " 天
私の定数はあくまで11.507。ACの人のことJ、15.071番、7月の月T=1。
根の動量、は5.5の係数形成に、不足力に力に不足とが、あるに力に力、7。

[illegible][illegible][illegible][illegible]

6月14日 from (K1)
東海社会が必要。
一般教養科目は必要でない。むしろ半強制的に小中学校で学ばせよう。数学は
おのづからいえる。でも大学の一般教養は半強制的な範囲内にして、その意識を
生かすことがないから。
一般教養は学問的なものから少し離れた内容とすべし。いままでの授業形式(40分)

[illegible][illegible][illegible]

6月14日 from (7.3)

海内自身を親と見て草紙を大部分と唱へはうにたり、草紙でない書物はすべてまじへばうに
してこれにのみ義を有するもの、うたはせば、無事には(?)自てきつてゐることにのちのちから……

①一般教養を語らなく身につかうといふことは、大事性と思ひやう、家解の一般教養の性質は、
説明の必要がなく明白のうちにせよ、(教養、趣味、遊び、遊び……)類には、おけられない
性質の一般教養を要するものではない。

[illegible]

6月14日 from (K)
 増人、岡田等々 へ かくく懐むより行事がある時は、問を有て下り、(空間的にも時間的にも) じくより来るこ式に應て下ることに感じ、
 へんて下りたかた、おれ果ては、数年前の因は意よりかへ順で有るじくは、
 個人の心は、二重螺旋より上へ人間性を高めてくへる変遷は、悉くのあり順で有る
 と感じ、かく年下、加齢を二月にまじせるとなれば、
 (増人、岡田等々には) じくは

[illegible][illegible][illegible][illegible]

五月十四日 From (66年秋夜症)
 親が兄弟にならうか。たゞ、自分で何として社会に適應しなければならぬといふ
 ことが、兄弟にならうか。たゞ、自分で何として社会に適應しなければならぬといふ
 ことが、兄弟にならうか。たゞ、自分で何として社会に適應しなければならぬといふ
 ことが、兄弟にならうか。たゞ、自分で何として社会に適應しなければならぬといふ

14日 from (A.O.)
工部局より出たりし一紙に附き、其文を以て今の場合にて、
此の二書は、其の意を以て、
（一）
（二）
（三）
（四）
（五）
（六）
（七）
（八）
（九）
（十）
（十一）
（十二）
（十三）
（十四）
（十五）
（十六）
（十七）
（十八）
（十九）
（二十）
（二十一）
（二十二）
（二十三）
（二十四）
（二十五）
（二十六）
（二十七）
（二十八）
（二十九）
（三十）
（三十一）
（三十二）
（三十三）
（三十四）
（三十五）
（三十六）
（三十七）
（三十八）
（三十九）
（四十）
（四十一）
（四十二）
（四十三）
（四十四）
（四十五）
（四十六）
（四十七）
（四十八）
（四十九）
（五十）
（五十一）
（五十二）
（五十三）
（五十四）
（五十五）
（五十六）
（五十七）
（五十八）
（五十九）
（六十）
（六十一）
（六十二）
（六十三）
（六十四）
（六十五）
（六十六）
（六十七）
（六十八）
（六十九）
（七十）
（七十一）
（七十二）
（七十三）
（七十四）
（七十五）
（七十六）
（七十七）
（七十八）
（七十九）
（八十）
（八十一）
（八十二）
（八十三）
（八十四）
（八十五）
（八十六）
（八十七）
（八十八）
（八十九）
（九十）
（九十一）
（九十二）
（九十三）
（九十四）
（九十五）
（九十六）
（九十七）
（九十八）
（九十九）
（一百）

[illegible]

174日 from (フー・ツァン・セウ) の資料からは、家系「陳」で入籍したとある。イムについて多くの分岐、前同と同じコメントです。

護持の作として「最位の波」は、希望王として存在する。人々に必要なのは、その「それ」が、別の所にボロボロの状態にあることだ。それは、何かに思ふ。

論。本文では「ハン・ロー・一の制」に、主なる者から見て、単独のものを下へて、人にとりて、門にありたりけり。やる或は、人は何ぞ思ひまかせんか。

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：神藤、田口

参加者： 亀山、木内、田中、柴田、吉田、井下、溝上、石村、
張、秋田、大山、神藤、田口（順不同、敬称略）

神藤

これまでの3人の先生の授業に学生がレッテルを貼っているのをはがし、相互行為でいこう、というのが今回の主旨。

- 学生の入りが3分の1だったが定刻にはじめた。
- 何でも帳を先生が読んだ。4、5番について、認識によって悪循環を切るのは難しい、ということ話をした。／切ることが出来た例を話した—悪循環を打破るのが認識だけでは難しい、ということ、相互形成の例で批判した。／子が親に与える作用を受け取るには、親の方の力も必要だ、とあった。
- 授業にレッテルを貼っているコメントの批判をした。
- 15:00から、虐待された子が、親がやったと言わない例について話した。その理由の説明を4つ示し、「どれが正解か僕にはわからない」と言った。／レッテル貼りだけでは済まない、ということと言いたかったのか？
- 25番の「アンチ巨人」さんの「ちゃんと読んでいるのかコノヤロー」のコメントに、「想像力を働かせればわかるだろう？」のコメントを返した。／僕も全部読むが、身を削ってまではやらない、とあった。／このあたり、学生はけっこう寝ていた。
- 「看護婦と怒り」についての話で、希望を持っているから怒るのだ、というロスの理論へ持っていった。／田中先生自身の先生が死の直前に怒った、という経験を述べた。
- 26番へのコメントで、「延々とグラフを描いている」とあった。／学生は半分寝ていた。
- 慶應大学との合同合宿の話をこの授業と対比して出した。／「ディスカッションは気分転換以外に意味があったのか？」「合同合宿では、教官は何もしていないようで、場をつくるのに意を用いた」とあった。／ずばり「品評会をやっているのじゃないぞ」と面と向って言った。
- 一般教養についてのコメントへ移った。
- 「まだしも応答のしようのある」コメントの例をあげた。
- 15:50くらい、「一般教養をめぐる論点がほとんどでている」とあった。
- 「君らは教わる立場から教える立場への転換点にある」という話をした。／個人個人の中におとしていった、という印象。
- 最後、「質問、意見、文句あるか」（笑）とあった。
全体の印象で—非常に過激で面白い授業だった。

田口

迫力があり、また2回ため息をついていたのが印象的だった。

- 「コメント、全員の分載せてある」とことわって何でも帳の話に入った。
- 「1番目は特別なのでとっておく」とあった。
- 2:50から米谷先生を受けてアダルトチルドレンについてのコメントに触れ、悪循環を断ち切る事の難しさについて話した。
- 3:09くらい、「学生がそろってきたので感想を言う」とあって、「浅い反応と深い反応が（学生に）ある」と話した。
／「アンチ巨人」のコメントをとりあげ、「ふざけるな」「想像力を働かせればわかるだろう」とあった。／溝上先生は体を張って—の話をしているとき、一人退室した。
- 看護婦さんの話で、「理不尽」「怒り」について話していく。／怒りは要求が満たされないときの反応だ、とあり、死を向えた人の怒りについて、自身の先生の亡くなるときの体験を交えて話した。

- ・3：28くらい、16番のコメントをとりあげ、『『最近また怒れるようになった』とあるので安心した』とあった。
- ・「寒いば」へのコメントについてさっさと済ませた。
- ・授業についてのコメントに移る。
- ・「暑くないか？」とあった。
- ・慶應大学とのジョイントゼミの話をした。／「教官は何も教えようとはしなかったが、ものすごい成果があった」とあった。／「そこらで（学生が）寝てるでしょう？でも気分転換のディスカッションはしない」「僕が話すことに意味があるのか？はっきりいって困っている」「品評会じゃないんだぜ」とあった。
- ・27、28番などのコメントを読んだ。／寝ていた学生が一生懸命読んでいた。
- ・3：50くらい、ため息ついて、「ラベルを貼らずに、ここが悪い、と言ってくれ」とあった。（空気が）「重く」なった。
- ・一般教養についてのコメントを取り上げ、「面白かった」「一般教養の議論がほぼ全て出ている」とあった。
- ・はじめに戻り、「やり取りが必要で、そのために議論を遮断するな」とあった。

感想で――

- ・怒ってはった。（田中先生に）要求や希望があるからだなあ（笑）と思った。
- ・学生はビックリしたと思う。どう受けとめたのか知りたい。
- ・途中退室した学生が気になる。
- ・慶應大学との話は、「そちらの学生はよくできるのに」ととられていないか？

田中

- ・昨日の（ジョイント合宿の）勢いと疲れが出たのかもしれない。
- ・意図的にテンションをあげていった。前回「はじき返された」感じがしたので。
- ・「品評会」の構造を切断するためテンションをあげたが、個人攻撃にならないよう配慮した。
- ・否定的なコメントは、相互行為に乗りようとしている、と考えた。／「青魚」はそう受け取ってくれたか不安。
- ・昨年と比べると、授業3回ではラポールつけていく時間がなく、辛かった。

吉田

3回で終る、というのは非常に忙しい。テンションあげて、大変。

石村

はじめて田中先生の授業を見られた方はびっくりしたかもしれませんが、昨年までの田中先生の授業を見ていれば、これが普通。

大山

むしろ、すごい優しいな（笑）と思った。否定的コメントでも、いいところをすくっていこうとしていた。／個人攻撃せず、ラポールをつけていこうとしていた。

田中

全部のコメントを載せるとき、プライベートなコメントが載るのは問題。アダルトチルドレンのところで少しあったが、大丈夫、という感じはあった。／取り上げるかどうかで迷ったのだが、結局16番、取り上げた。／今年はめちゃくちゃ書いてくる学生はそういない。

秋田

16番の「タロウ」は、米谷先生が気にしていた学生だ。

石村

米谷先生が何でも帳に3項目書かせたことの影響は？

田中

読むと一連のものとして書いている学生が多い。医学部の学生のコメントが典型的。

井下

学生の内面に触れる授業の後で、個人面談を求めてくる学生はいたか？

大山

いた。「心理学のあり方について疑問」といって来た。

井下

一人一人の問題に触れたい、という教師のおもいと同時に、こちらのキャパシティの問題がある。

田中

僕は90人相手だから距離をとっている。大山さんは受容的にやったから（そういう学生が）できたかー

井下

教師は自己点検しておかねばならない。真似しても、誘発するだけで収拾できなくなるかもしれない。

田中

収拾できないのは、失敗。

石村

返し方—どう受けとめて返していけばいいのか？

田中

溝上、大山さんのは僕にはフレッシュだった。僕はコメントを欄の中に収めるが、溝上さんのは爆発していた。／それは学生に対応していた。学生が爆発していて溝上さんが冷静だったり—面白かった。

石村

個人へのお手紙ではないんですね？

溝上

去年は「何でも帳に返すばかりが相互作用ではない」と授業でもよく言っていた。

大山

去年までは、6月半ばまで「遭遇期」で、そのあと「探索期」「確立期」というのがあった。今年はその3段階図式が—

田口

相互作用というところ、授業で返せない分は個人で返さなければならないのかも。

大山

僕の時は、触発されたものを何でも帳にそれぞれ個人個人で書いてもらって、授業では共通のところをやった、という感じだった。

（今日の分の何でも帳を読む）

井下

はじめは一人一人のコメントに返していても、いずれ、個々のことは自分で考えてもらわないと—私学では一々返すのはとても無理。

・なぜ学生は書いているんだろうか？アリバイ作りか？

田中

そうだろう。そう考えると腹が立つ。（笑）

田口

一々一人一人にコメントせずとも、授業の構成で使う、という返し方もある。／コメントを（教師の方が）書かない、とうのもありではないか？

大山

「毎週少なくともコメントがある、ということで救われた」という学生もいる。どこまでサービスするか、という問題。

・この授業への文句なのか、この授業を通じて他の授業への文句なのか、また問題だ。

・「一般教育の必要性」についての学生の断固的なコメントは、訳もわからないところでの第一声。それを「ラベリングだ」というと、それもまたラベリングになる。／ここでの言葉は、彼らというより彼らの間で流通している学生文化の表現として受け取るべき。

柴田

私の経験では、全部コメントを返したのでは、学生は自分で考えなくなる。／しかし研究室に呼んで指示し、自分で調べさせると、提出する学生は少ない。

- 管理者が出てきたことにその日のうちに対応してやると、信頼が生まれる。
- 学生に優しくし過ぎるのもどうかと思うが、この頃の学生は優しくないについてこない。

石村

e-mailで質問を送ってこさせると、どっと来た。そこで本を紹介したが、こんどは「本のどこに書いてあるのか？」の質問が来る――

井下

どのハンドルネームの学生がどこに座っているのか、授業者は把握しているか？

田中

把握していない。

- ハンドルネームを使うことにしたのは正解だった。

大山

KKJの話を出したのは、学生にとっては実感がなかったのではないか？

田中

KKJの形式に対して、この90人の授業にふさわしい形式を模索中、と言うことを示す意味で出した。

木内

学生は過干渉は嫌うが、少しは受け止めてやらないとうまくいけない。匙加減が難しい。

- 教室のせいか、声が若干聞き取りにくかった。

亀山

一方的に聞く授業では、そういう所が効いてくる。

井下

学生が二人出ていった、ということには気づいていたか？

田中

一人は気づいていた。

大山

先に出ていった学生は、大学にうまく適応できない苦しんでいる学生。もう一人は用事があったのでは？

井下

寝ている学生に対して、「腹が立つ」、とあったが――

田中

僕は遅刻はそんなに気にならない。授業はネットワーク的に組み立てていて、どこからでも入れるようになっている。

石村

この検討会の進め方について。／フィールドワーカーが時間軸に沿った同じようなやり方で2つ報告する必要があるか？

大山

検討会についてのメタ検討会、来週やってはどうかと思うが？

田中

新しい人も来るので、時間を区切ってやろう。

(と言いつつ、少し議論がなされる)

神藤

主観的な報告を、ということで、今は時間軸に沿って主観的な報告がなされている――

木内

良いところ、悪いところの抜き出しでなく、技術論で、教師に共通する問題点を考えていくのがよいのではないかな？

田中

昨年までの経験から、品評会になったんではいけない。授業者の意図を汲んでの発言でなければならない――

吉田

専門が似通っていなければケンカにならないのでは？

田中

そうでもない。(笑)

大山

思うのは、それぞれの意見にはそれぞれの価値がある、ということですが…

田中

一番腹が立つのは、自分が授業をする立場に立たずに発言する発言。

石村

授業にはいくつか「事件」がある。その事件を話すうちに話す土台が出てくる、というやり方もある。

大山

デクレボクセンターの授業観察の但し書きで、その授業を授業者としてみるのか学生としてみるのか、立場を決めて見るように、とうのがあるが――

吉田

報告の仕方、何時何分、というより、始めてから何分、という方がわかりやすいのではないかな。

大山

他に？

秋田

今回の議論の流れとは直接関係ないことだが、知識伝達型の授業なのか、それとも考えてもらうための授業なのか、という議論があった。それでは、考えるためには考えていくための作法があると思う。今日は田中先生が昔カードを使って論文を書いていた、何でも帳の学生のコメントがそのカードのようだ、という話がちらりと出てきた。(学生の既成概念を揺さぶったり崩したりするだけでなく) 考える作法を体験させてやる授業があってもいい。

張

学生のコメントを見ていると、学生が自己防衛している面があった。

以上

● 前期第10回 6月28日 ●

〈授業案〉

ライフサイクルと相互性（１）

・受講生への配布物：入室時

配布物 受講生 「何でも帳」抜粋（１枚） 「死の受容」（２枚）文献表（１枚）

参観者 授業案 「何でも帳」抜粋（１枚） 「死の受容」（２枚）文献表（１枚）

講義の意図

前回の講義を受けて、今回から「相互性」について、話す。

1) 前回への反応

前回の授業では、かなり強行に「相互性への誘い」を実行したが、これには、ほぼ予想通りの否定的反応と、正面からの受け止めが現れた。ただし、講義者の攻撃的な言辞を自分に対するものと受け止めた予想外の反応も、2、3あった。この予想外の反応に対しては、「君のことではない」という趣旨のコメントを返したが、その結果を、注意深く見てみたい。予想通りの否定的反応に関しては、今回そのそれぞれについて、かなり細かく、前後を読んでみた。さまざまなタイプがありそうであるが、いずれもこれまでにすでに、若干の不応傾向を示していた。もっとも、心理的な余裕のなさなどから、こんな反応をしてきた学生もありそうである。彼らにとっては、若干、きつい体験であったかもしれない。それを危惧させる受講生も若干いたので、慎重にコメントを返しておいた。かれらについても、慎重に、今後の反応を見守りたい。

2) 「何でも帳」の抜粋は、ラベリング論などの解説で相互性の意味について話した後で、これを前提として行う。

3) 「何でも帳」抜粋は、「授業について」（発散型・収束型、見物人ⅠⅡ、「何でも」という意味、ラベリング）、「子どもの英知」、「居場所説」、「受容説（引退と活動）」の総計8つである。

「授業について」では、なるべく柔らかな仕方で、先週の意図（対話への誘い）を今一度振り返っておき、「何でも帳」の意義を再確認し、ラベリングについての議論をしておきたい。教師期待効果についての議論を紹介することも考えているが、時間の進み具合で、その場で判断したい。

「子どもの英知」、「居場所説」、「受容説」は、ライフサイクルと相互性という主題への絶好の導入である。「子どもの英知」、「受容説」は、ライフサイクルの発端と末端の相互行為と、「居場所説」は、ライフサイクルを通じての変化と関連する。ロスの受容説とエリクソンのライフサイクル論を紹介しておきたい。

講義の流れ

教師期待効果／ピグマリオン論などを紹介する

コメント抜粋を解説する。

ライフサイクルと相互性（ロスとエリクソン）について論ずる。

「何でも帳」に記入する

發散型 / 收束型 / 混合型 · 伝達型

①

1

②

②

 t_z

可也。 (私大) 11214

④

⑥

⑦

(5)

〈検討会記録〉

司 会： 大山、神藤／フィールドワーカー：田口、石村

参加者： 瀧居、中井、神藤、大山、張、藤林、石村、吉田、田口
溝上、柴田、矢野、田中、秋田（順不同、敬称略）

今日の授業について

田口

相互性の話をする、とあって、児童虐待の話をした。

- 資料の3に関連して、ネズミと実験者の関係が実験結果に影響する話や、偽薬の話をした。
- ピグマリオン効果の話をした。
- 3：16くらいから、ラベリングの話をした。
- 何でも帳5番目に関連して、「ラベル」を貼らざるをえないのだ、という話をした。
- 3番目の人の文章を目の前の学生に読ませて感想を聞いたが、「なるほどと思った」としか返ってこなかった。
- 相互性の話、ということで、「料理を出す側と食べる側」という構造を崩したかった、と説明した。
- エリクソンの言葉を2つ紹介した。
- 「そろそろ気づいてくれ」とあった。
- 前回を受けて、ロスの受容5段階の話をし、周りの人の方が本人より受容の段階が遅れがちだ、という話をした。
- 赤ん坊の話（児童虐待）に戻る。
- 僕らも授業を相互性でいきたい、とあった。

感想は——あまり思いつかない。

石村

僕も感想を持たない——なぜだろう？

- 授業のはじめ、緊張感があった。学生数は少なかったが、よく聞いていた。
- 「繰返して言う」と何度もあったが、学生のほうはバタバタと寝ていた。
- 1つには、教室が快適過ぎたか？
- 学生に読ませたのは、息抜きが必要と思ってか？

田中

苦し紛れ。

石村

農学校の話をしたのはその場の流れで？

田中

そう。

石村

先週はケンカ型だったが、今週は学生のほうはよく受けとめていた。

- 緊張感から寝ていったのかも。

田口

緊張感の話だと——私語でうるさい中で授業が始まったという印象だ。「こんにちは」で始めても私語がなくならなかった。

- 偽薬の話のころは顔を上げていた。
- どこで緊張感を感じたのか？

石村

始めの頃。それが途中でドドドドーっと寝ていった——

大山

「ピグマリオン」など、わからない言葉が出てきた頃に寝たようだ。

田中

先週、先生の講義にラベルを貼る、という構造を崩そうとした。

- ・今週は相互性を、と思っていたがうまくいかんかった。
- ・「ピグマリオン」のあたり、苦しかった。
- ・どうして最後の方、顔が上がったのか？

石村

学生が聞くのが苦しかったのはなぜだろう？繰返していたので伝わるのは伝わった――

神藤

繰返したのでかえって寝たのかも。

溝上

何でも帳に触れると起きるんですね。

田口

何でも帳には興味あるみたい。6番のコメントにも、「何でも帳を比較するのは面白い」とある――

溝上

しかしそういいきれない面もある。

- ・「ピグマリオン」より前の、「ネズミ」あたりの話、くらいついて聞いていた。同じテーマで話が変わっていったのについていけなかったのか？専門的な言葉が出てきて――

大山

はじめの話でスキーマはわかったが、実験の手続きの話は興味のある学生だけが聞いていた、ということか。
／後の方の、教師とのラベル貼りの話の所では起きてきた。

秋田

話にそのように反応しているのなら、学生の能力は高い。

大山

しかし実験などの話を突き破るまでにはいかない。

秋田

全然メモをとらない――

田口

遅れてきたのに堂々としている。

石村

はじめの緊張感が崩れたのは、そのせいもあるか？

田中

学生の遅れ方は、去年までと違っているのか？わからない。

藤林

途中、40分も過ぎて来る、というのは、学生にとって講義が切実な問題なのでなく、出席のためだろう。

田口

なめられているな、という感じがする。

田中

去年も実はこんな感じだったのかも。去年も、聞いていた学生は50人の歩止まりだったと感じる。

- ・聞いていない学生を遮断するかどうか、というのは問題。

矢野

いちいち目くじら立てて遮断していくより流れを大事にしていく、というのがある。

- ・学生にしてみれば、遅れていくと「場違い」「わからない」と感じるなら、遅れたならもういいだろう。それが来る、ということは、途中からでもわかる、という気であるから。
- ・はじめの話を聞いておかないと後からはついていけない授業の構成をする、というやり方もある。

大山

全学共通科目をやっているのは、教室に入りきれなくて溢れた学生は廊下でいて帰らない、ということ。アルバイト作りにいるのか？

瀧居

驚いたのは、途中退室者がいなかったこと。また、遅刻者の、入ってくる時の態度がよい。／実験授業の形に学生が合わせているのか？

- ・本学（武庫川女子大学）の場合、出席をとる。3分の2以上出席していないと、試験が受けられない。
- ・遅刻者に対して、先に参加している学生は無関心、か？

田中

出席、気にしていた。

- ・京大ではなぜか私語はない。今日の（私語に）はびっくりした。
- ・遅刻については、自分の身につけたカルチャーで、どうも（遅刻するなど）言えないところがある。

瀧居

学生は「居場所探し」で来ているのではないか？他にいく所がないから来ている、履修登録をしたから来ている、決まった友人に会えるから来ている、という面があるのではないか。そこでたまたま自分にとって得な情報があれば聞く、と――

矢野

何でも帳の「面白くても疲れていたら寝る」のコメント、その通りだろう。季節的なものもあるのかもしれない。

吉田

月曜、というのもあるのかもしれない。

- ・田中先生は討論をしない、と確認しておいて寝ているのではないか？

神藤

今日は学生に読ませましたが――

石村

あのとき、読まされた学生が不服そうだった。

田中

先回の後、苦しかった。今日はどう見えていたか聞きたい。

溝上

うまくいかなかったのなら学生数が少なくなるはず――

- ・終わったときの雰囲気もよかった。

田中

難しい反応を多く学生がしたときは受容する場を作るべき、という大山さんの話があって、しかし僕はそれはできない。それが始末できたか？

溝上

あそこまで言われて学生が更に強固になるなら、それはもうなぜそうなるのかわからない――

田口

「関われ、関われ」といって呼びかけている、その本当に聞いて欲しい人は聞いていない。既に聞いている人

がよけい聞いてしまう。

- ・メタ授業のようなことを2回やったので、これまでの講義の流れが切れた。このまま田中先生が授業をするの
ならいいが――

田中

教育、ライフサイクル、ということで、(今日、やった事は)内容でもあった。

田口

でも最後に何でも帳にいったので、学生は「何でも帳の話か」という感覚で受けとめたのではないか？

田中

ライフサイクルと相互性、というところを同時に授業の内容としていこうとすると難しい。

大山

去年までだと、事例を通して見ていく中で「相互性」が浮かび上がってきた。今回はそのままいったので難しかった。

中井

はじめにフレームを与えられて、まん中のコメントの所が盛りあがらなかった――

大山

学生が顔を上げるのは具体から抽象に進んでいく授業だ、というデータがある…

中井

生徒の質、ということがある。はじめにフレームを与えられると、わかってしまう、という――

田中

とにかく、組み立てが難しかった。先週の後始末と、今週進むのと、両方あった。

大山

見物人Ⅰ、Ⅱのところ、もっとパシッというのかと思ったが――…新鮮だった。

田中

攻撃していないのに攻撃された、と感じている何でも帳のコメントについては、誤解を解いておかないといけない。

田口

次の先生への引き継ぎ、うまく学生が理解してやってくれるか？

大山

去年はのっている、のっていないの二極分化だったが今年はそれぞれのコミットの仕方に関わっている。今回のそれぞれの授業者とどこまで相互性がとれるかというのは学生としてもそれぞれ。

- ・難しいのは、田中先生の示す相互性のやり方がそのまま次の先生に適應できるわけではないこと。その辺、学生は大変だ。

柴田

学生に自由に評価させる、というのは結局教師に対するラベリングにしかならないのではないか？

田中

そのラベリングをまた返す、という作用で相互に変わる――

柴田

去年と今年の私に対する学生の評価を比べていて――ラベリングをしてくる学生の類型が期待しているのは、試験にどこが出て、答えは何か、ということではない。自分で答えを出す力がない。

- ・文部省が外部評価をすすめるのがなぜかわからない。結局審議会が出した答申に近いことしか言っていない。
／事務組織が無茶苦茶で、それが教官組織を支える、というのではなく、

その逆だ、という実情を述べた報告はない。

秋田

リカレント教育が以前に比べれば盛んになっていると思うが——就職した後に実際に考えねばならない状況を具体的に話せば、答えだけを期待する学生の構えも変わるのではないか？

柴田

馬耳東風だ。

- ・学生は教科書を使っているとメモさえとらない。
- ・私は期待するから、京大生は「最悪の学生」だ。これが期待しないのなら、こんな「いい子」はいないが、深い事は何一つ考えてくれない。

大山

慶應とのジョイントセミナーでは学生はものすごく変わっていくんですが——

柴田

人数の問題で、50～60人になると、見物人になってしまう。

大山

この人数で、何とかやる方法を——

中井

ここ（検討会）でこういう話をしたんだけど、ということを学生に返した事は？

田中

項目を挙げてやった事はある。あまり系統的にはやっていない。

検討会の進め方について

神藤

前年までは授業者の田中先生の「懺悔」で始まった。今年は2人の「フィールドワーカー」の視点で、というようにやってきた。

- ・提出の仕方がパターン化してきた、という声もあるが？

石村

吉田先生の、和歌山大学での検討会の報告を。

吉田

授業は知識伝達型のもの。検討会では、内容については触れない、ということで進めた。

- ・「学生の私語が少なく、受講態度がよい」「まとめ方がよい」という評価があった。
- ・一方で、「どのレベルまで教えるべきか」「もう少し高いレベルまで教えてもいいのではないか」の意見があった。
- ・「検討会については、どう考えていったらいいのかわからない。公開授業にしても、授業の規模、形態が違えば、あまり参考にならないのではないか」という意見が出た。
- ・「いろいろな形態の公開授業と検討会を」という声もあったが、すすんでやろうとする者はいなかった。

田中

公開授業は京都大学、鳥取大学に続いて日本で3例目。

吉田

山口大学もやるらしい。

- ・大分大学も、大学研究センター構想があるらしい。和歌山大学ではいくつかの案を検討中。

石村

大学教育学会では、検討会に参加した人にとっての効果は何か、という点を質問された。

溝上

自分の授業を自省しながら見ることの積み重ねで検討会をやっていくことに意味がある。

田中

この検討会の形も、整ったものにはならないかも。しゃべっていくうちに頭が整理されていく — / 検討会はどうあるべきか、と形式を整えて、その効果がどうだったか、というのではうまくいかないように思う。

中井

去年とずいぶん変わっている。

大山

去年は授業者の意見が先にあって、参観者の意見が否定される、という面があった。

- 今年は3つの主観を出して、ということからやっている。

田中

授業者が検討会に出るのがずいぶん楽になった。

大山

授業者にも（授業を）収めていく過程がある。2人の報告を聞きながらそれができる。

中井

報告者の方の責任、ということが去年に比べてキチンとしている。

田口

「その授業はどんな授業だったか」ということをいうには時間がかかる。授業が終わってすぐでは、時間を追って言う、くらいしかできない。

- 3、4回目からは、授業をいくつかのシーンに区切って、板書などを入れて打ちこんだ。ずっとコンピュータに打ちこんでいると、ミクロの視点で見ているので、構造はすぐには描けない。
- 反芻する時間が必要。
- 2人いるのなら、ミクロとマクロの視点、両方あったほうがいい。
- 学生の立場、授業者の立場、という話もあったが——

矢野

私も「フィールドワーカー」の話を、授業についての大きなイメージや「オヤ？」と思ったことを考えなおす時間としてはいいな、と思う。あまり長くなるとくどいが、今くらいならいい。

大山

授業者としても、すごく支えられている気がする。嬉しい。

田中

本当、嬉しい。

矢野

あそこはどうだった、といきなり突っ込まれると、そこに引っ張られる。頭を冷やすのに、いい。

田中

和歌山大学は？

吉田

はじめにアンケートを書いてもらった。

矢野

報告する人によって、「今日はこういう角度から」というのがあってもよい。/ 授業見ながら修正してもいい。

石村

色々な主観から、というのはいいい。

- ・授業者がすぐ喋らない、というのはいいい。
- ・とっかかりを出して行って、それで話していけばいいい。
- ・あえてまとめをせず、しりきれトンボでもいいい。

田中

それをわかるのに3年かかった。(笑)

大山

一人は固定、一人は入れ替わりというので――

田中

視点はその人のスタンスで、という事で――

大山

報告者は前回の授業を見ていた方がいいい。

中井

一人はセンターの外部の人がやる、というのも新鮮でいいい。

石村

一人は「フィールドワーカー」と呼ばず、問題提起者、というところで、主観的でもいいい。

溝上

単純なことで――机の並べ方でも大分変わった。

以上

● 前期第11回 7月5日 ●

〈授業案〉

ライフサイクルと相互性（2）

- ・受講生への配布物：入室時

配布物 受講生 「何でも帳」抜粋全員分

参観者 授業案 「何でも帳」抜粋全員分

講義の意図

前回の講義を受けて、今回は「ライフサイクル」と「相互性」について、話す。

1) 二極分解の表面化と全コメント配布

前回の受講生のコメントは、一読する限り、三つの群に文化している。第一に、講義内容について議論を深め、応答を求めるもの。第二に、前回の否定的なコメントを、対話を促す仕方ですらに展開し深めるもの。第三に、おざなりなメモの応答のしようもない殴り書きを、アリバイとして残しただけのもの。結局のところ、第一／第二グループと第三グループとの間の二極分解が、露わになった感じを受ける。もちろん、この三グループ9間を動揺しているグレイゾーンの受講生もまた、多くいる。これを第一／第二グループに引き寄せることは、今後の授業のもっとも基本的な課題の一つである。

今年度の授業では、受講生の選抜は、くじ引きによった。何かを書かせてそれによって選別するといった手続きは、まったく踏まなかった。このことが、心理的抵抗などで講義を聞けない幾分病的な学生、単位取りの学生、「聞いて、考えて、書く」という基本的な作業の出来ない学生たちを参加させているとも考えられる。これまでの授業者たちは、質の高い相互的な授業を展開することによって、懸命にこの分解が露出ことを押さえていた。にもかかわらず、ここ2回ほどでは、これが露わになっている。責めは、もっぱら私にある。

今回も、「何でも帳」抜粋全員分を配布する。この二極分解の構図を含めて、受講者と授業者の対話が、全体として現在どんな水準にあるのか。個々の受講生のコメント（とそれの生み出している対話）が全体のうちでどんな水準にあるのか。このような点を理解させるマップとして、配っておきたい。しかし、これについては、あまり議論はしないでおう。この世界が授業とは（つながりつつも）別のもう一つのリアリティであることを、伝達したいからである。

2) 二極分解とディスカッション

二極分解にどのように対処するのか。問題の第三グループは、基本には単位取りのために参加しているにすぎない。しかし、彼らがなお毎週出席していることの意義を、きちんと見るべきかもしれない。私の担当時間が長ければ、「何でも帳」による対話を継続することを考える（しかしこれではあまりうまくいかないことは、これまでの三年間の施行ですでに実証済みである）。あまりよい考えは、浮かばない。

彼らは彼らなりに、「何か面白い」イベントを待ち受けているはずである。しかし、この期待に依って、たとえば目先を変えてほんの短いディスカッションの時間を設けることに、いったいどんな意味があるのだろうか。そんな場合には、彼らは、授業者の彼らを引き込もうとする真剣な意思是、少なくとも感じることになるだろう。ある程度は、積極的な参加が、実際に促進されるかもしれない。少なくとも気分転換になるだろう。しかしそれにしても、効率の悪すぎる話ではないか。何よりもまず、私には、これについて強い心理的抵抗がある。今回もまた、この抵抗感に抵抗することはやめようと考えている。

3) 今回は「メタ授業」をめざさないことについて

これまで2回の授業では、授業についての授業（メタ授業）をめざしてきた。この連続授業の主題は、「ライフサイクルと教育」であり、私が受け止めている授業目標は、この主題に関わる受講生の体験の再構成にある。そ

うである以上、授業における相互性の在り方、すなわち受講生の体験の在り方そのものについて議論する「メタ授業」は、私にとっては授業の内容的展開そのものである。しかし、「授業においては相互性の在り方そのものが問われる」ということは、これまで二回の授業や配布資料で、十分に（幾分執拗なまでに）伝達されたものと考ええる。今回は、授業における相互性については、これ以上は論じないでおこう。配布した抜粋についても、最低限度の解説にとどめる。抜粋を配布したこと、その中のやりとりの全体が読めること。これで、その他多くの解説は必要はないように思われるからである。

4) 授業内容について

授業は、さまざまなトピックの散乱という形にする。これに関する彼らの応答を期待したい。

第1のトピック群は、自立性の成長（子どもの力。子どもの二重の存在。秘密の場所。インフォーマルグループ。相互信頼。自立の冒険。）

第2のトピック群は、依存性の成熟（老いと死の受容への冒険と相互信頼。甘えと老人の問題（合衆国と日本）。甘える能力の退化と登校拒否の増大。）

第3のトピック群は、プライベートなものの歴史（その発生と未来。家の構造。性意識。携帯電話。）

第4のトピック群は、ライフサイクルと相互性（ライフサイクルと相互性。聞く力、受け取る力の重要性。青年期の特異性）。

講義の流れ

- 1 第1のトピック群（自立性の成長／子どもの力。子どもの二重の存在。秘密の場所。インフォーマルグループ。相互信頼。自立の冒険。）について話す。
- 2 第2のトピック群（依存性の成熟／老いと死の受容への冒険と相互信頼。甘えと老人の問題（合衆国と日本）。甘える能力の退化について話す。
- 3 第3のトピック群（プライベートなものの歴史／その発生と未来。家の構造。性意識。携帯電話。）について話す。
- 4 第4のトピック群（ライフサイクルと相互性／ライフサイクルと相互性。聞く力、受け取る力の重要性。青年期の特異性）について話す。
- 5 「何でも帳」に記入する。

〈何でも帳〉

96 6 412

[illegible][illegible]

コホト from (因)「三つの中が分かつ」上書かれしは、「そうじやう」といふ
 けたてりや。相違作用したるや。やうしてたゞさう。と理解するにふさわしいや。

6月28日 from (1941)
 ○ 死の憂鬱 1947 5ヶ月前路をへて お互に 成事すにせしめしやしてのぞし我が。
 成事すにせしめしや人間しに 尊厳にたしめしや 成熱しに 意味すか？

B. 相互作用 K_{12} は、定数 とおけば 分る ではないか。 あんたが 言う ときは 思ひ ました。

[illegible]

同月28日 from (MISATO)
 兄の直前に5人の役者を連れておこしに来たところから、
 事故発生して、右方、左方に走り去り、と化した瞬間、よく言われたようにとても長い時間となつた。感じられ
 るのをいれませんが、人々によつたことをいふ一語で済んだにせよ、そのまゝいつまでも→何だか
 わくという2段階しかないのであるが、何を言いたいのですか。何と言えられたか。た
 めたわります。昔よりよく書いていたこと、なりました。

[illegible][illegible]

コメド from (国中) にエヒカス。Cの辺の円周にEをとり、その弧を
に説明する。第一番のやり方でいいところか。同時にそれをせよと云ふ。何しろ

$$\overline{E} = \overline{F} \vee \overline{G} \vee \overline{H} = 9$$
[illegible][illegible][illegible]

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

エ・グ・マ・リ・オ・ン・タ・カ・ス

[illegible]

コメント from (田中) 君が誤解してゐた範圍を今日の予-を以て訂正しよう。不呈せぬ
の流石な説明だね。教員もそれを認めてゐるぞ。どうかい。さうね。

[illegible]

6月28日 from (青島)

「相互性」についての話で、教師の期待値と生徒のそれとは
かたがたく違ひました。自分に希望があることなのです。
授業中や何年休むとも合つたり、とかは高校、中学でもよくあります。
でも、生徒の成績にたいしては、教師の期待値をこへないといふまゝ。
これは from (日本)より一節論議して書いたのである。どうしてそれがあつたか？
白紙の透明紙をついて見えます。授業の前での部分にはおれず、おれずではな。

[illegible][illegible]

先生方から「先生に船料をかけていこうか」といふのは、なんどなく
命がけ。日線についておっしゃっていただいけど、それはかなり
あやうい。biasに人は左右される。人って本当にいい加減な
ものだですね。

コメント from (12) 中) いゝんすけしんていも、やとをまじへるゝはさあり。とうけしんてい = んごい
たげ", たれがすゝめくしてはるふとしれはる" といふ。第11の某國にてもわけてゐる。

[illegible]

月28日 from (Emanue) 教師上村五字様。常因家口最近の忙したので、(1)の
お礼を from (国中) 村五字様。まことに。お礼が、とて。と。と。と。

[illegible][illegible][illegible]

6月23日 from (ガウッ。)

人間關係。炭生と生徒とに於て特相的作用が起るとは。
於て及論を以てして、炭素の性質には「ガウッ」した。ガウッはわつし平と思ふたは。
二に性利を以てするは。
口よ。炭素の性質は、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。
下は、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。
コトは、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。
ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。下の、ガウッした。

月28日 from (小沢さん)

相互作用。これはあると思います。教育という点、お互いが学ばないといふ点で一緒です。此の生徒の集団性、生徒の集団性の
なから、生徒は行てた者ばかりです。
最初、生徒は行てた者ばかりです。
from (月本) 君は生徒の行てた者ばかりです。
とあるが、行てた者ばかりです。
(生徒は行てた者ばかりです。)

[illegible][illegible]

日 from(SPY)
の相互性について。先生が生徒の反応が学んでいるものがあるとは
なされた。そういう外れればそうなるかもしれない。性に生じる一人一人価値観が
ノートへの意見は先生らが関心するのは大変参考になるのではないだろうか。この
勉強を伴、に先生下々の意図がわかるようになった。

from(国中) 先生は生徒のあつたところへ行かないで、あつたところが同じ、どうにかして同じように
せりこりにして授業の日々といふ事だ。何かに作られたものを、その中に「自分」を入れて

[illegible][illegible]

6月28日 from (ニクマセー)

バイトのキューターで、キューターとしての前期が終わるというところから、この前期でそれくらい成長したかと思ふと、それ以後成長して行く速さは、でその成長した分は勿論に生徒との接触から得たものだとはいえます。生徒が通ってくることによつて、こちらもしかりに人間であるうといふことが出てくる。導く者存在してゐると思ふといふことがよくある。

コシト from (因中) 何くの家庭教師体験は、ほんとにが便利といふところから、一日のあつた生活の所体験をして貰ふね。朝至朝の体験のあつた生活の所。

5月28日: from (X 9")
 赤い人、工芸家に會つたおれから、家談を聞かひい。相馬作生が
 話をして、きり工をうけたと、相馬作生の幼少投書一紙を
 讀んで、その頃、工芸家に上つた、まづ、その頃、工芸家も情が、工芸家は、
 単に「工芸」で、自分で「工芸」を扱つて、内容に上つては、
 後の工芸家は、工芸の工芸家といふ、工芸家は、工芸家といふ、工芸家、
 コロトから from (国中)。工芸家、工芸家の工芸家は、工芸家の工芸家は、
 工芸家の工芸家は、工芸家の工芸家は、工芸家の工芸家は、工芸家の工芸家は、

6月28日 from (松本) 松本信次郎宛
 要だといひのほよくわかる。これからの教育であ
 る相互性が非常に重要だといふ。現在の学校における教育は一方的に教へ
 る必要ないことだと思ふ。現在余る余裕がない。授業の間でも最後
 までいひ教へられる方に考へる時間が必要だと思ふ。もうすれば教へられ3分
 から教へる測への差違が少しは増えるのではないか。
 (この授業の最終に友人にこの様子をかくといひのけよといふことだ)
 ココから from (日本) 日本15分、何んが教師に任せればよいのか10分
 10分 from (日本) 日本15分、何んが教師に任せればよいのか10分
 10分 from (日本) 日本15分、何んが教師に任せればよいのか10分

[illegible][illegible][illegible]

328日 from (津田博士)

先生はと教師の授業における相互性についてであるが、確かに教師がこれに反応よって授業加しせずか、たゞ、にくかつ」といふ意味ではおかしなところだ。1対100人というこの授業の中にかゝる(さ)難しいところから、生徒は、ホーランドのようにならざるを得ないからだ。素直な多かれ少なかれ時間がかつてやうと理解すべきことも多いはずだ。

コメント from (岡十) とろろん(以下)。時刻的に考えればこの世の相対性を示すエピソード。高橋さんの、コメントの内容もその、授業中の「世界」への介入をみたして、その意義がわかった。

二日受集 2112

日 from (インポート) 上記の外へについて、私は前回の授業の授業について、おぼろげに記憶している。私は、前回の授業の授業について、おぼろげに記憶している。私は、前回の授業の授業について、おぼろげに記憶している。

ラバハ、1945年7月25日。1946年、東京裁判で戦犯に指定されて1948年入獄。1952年7月25日、戦犯11年のエントで出た。1961年10月17日、今田村の村長の選挙に出た。2年任期満了。62年、67年、72年、77年、82年、87年。

エリクソンの言葉は、僕も……言葉だと思っています。人間は、どの時期において相互作用の中にいることがよく分かりました。教育の現場か、ある種特殊な場面だったんだなと思います。それを切りくずす。つまり特殊→一般に戻していくこともこの授業が目指してたんだですね。

6月28日 from (Fe)

コメント from (田中) <ひねくれ> との <筆道> というのは良く合致しません。せんといふ字が合致するのは「満足」で、「ほ」は「テウ」だ「かう」汗をかいて「う」た「かう」。

6月28日 from(カイ) 本4の意見を批判として補充したのは残念でした。この作業が
業餘的で Open なものであり、これにクイックレスポンスを期待するのは合理的ではなかつたのです。
先週は何でも長が友人であり続けたいと書いてくれた文章があり、先生は「この作業の
意図をわかってください」と言いました。作業の意図、生徒から期待する response が出来あがって
いなければならないという点です。そして本書に自分が得ている答えはいくらもあつて
他のものを批判的に読むことで得る必要はないかもしれません？先週はラブラリングに対して肯定的なこ
とを書きました。評価するといふことが正しいとは思いません。正確ななら、クイックレスポンスという気
持ちは受け付けないのだと思えます。言葉でラブラリングをする若い学生に読んで貰う上で足りない
コメント from(田中) は、その点を指摘してあげています。君のコメントはたしかに必要ではな
いと考えることもできます。単純に批判として否定的に見るなら、批評家だとしても無視しました。今回の
「不考」を了解しました。正答まで期を求めているのであります。みんなあれこれ考えさせてくれるのがいいです。

この講義は「教育」だったのか？僕は大学の先生は研究者であって、教育者ではないと思っていた。僕は大学の講義を受け、人間的に成長しようとは思っていません。
ただ、知識を吸収しようとしたけど、他にも僕は、他人から得られる反動かけによって影響されたことはたくさんある。他人が何かしている姿を横から見ると、何かを学んでいる。それから、ロスの死の瞬間の話を知り、驚き、心理学の世界では、こんな思っている状態を見ても平気で笑っているのか？こんなことは、エモイです。心理学は、統計を取りたいわけにはいかないのか？
大脳生理学等との融合は、面白いのか？やはり心理学は科学ではないのか？

コメント from (田中) 君のいうおな意味では「格状」のない「エッセイ」を書くのが、ほどほどの仕事である。ほまるこそ直接した恋愛を自分の仕事にしたかと思っていましたが、そうやって「思」っている。読んでいることは君には通じませしか？それなら、ほどほどは、教員であらうとも思っています。すつかいさん。

今日の何でか情をみていると見物人ⅠやⅡの人は授業を自分から作、ていこうと全く思っていないのかもしれない。
このままでは前半に話をしたような先生と生徒の相互作用は期待できない。
やはり先生と生徒にディテクションを授けかけないと後ろの多くの人は寝てしまかも。

コメント from (12月) 90%以上は3, 30%は4か5の7は存在する。全
質のリソースは、異常に多い。7は2カ所/15. 5より多いはありまじい。

よく日本の学生は授業に対して受動的だと言われた。確かにTVでも中国人学生が日本の大学に来た。生徒が皆下を向いてノートを書いてばかりいると言っていた。これは今の日本の学校のあり方がそうさせているのだと思うが、その一方通行的な授業のあり方が一人一人に染みついていく状況で先生の言う「登を崩す」ことは難しいだろう。恐らく僕達生徒の方からの積極的な働きかけがなければなにも変わらない。

コメント from (田中) =場をうまく与えることの又その方法は大量発射のバナーと交差
 して居る。その点で、有難にしているだけだと、察知にはなっていないか。あつかいね。

[illegible]

教師が生徒にもう期待を子供は言葉はもうろんなつたのかふとnon verbalな行動を敏感に感じる。また、それが子供がみたところと教師の評価に影響を与えるように思がある。私たちは投機的な姿勢に慣れ親しんで、いる。しかし、やはり不満と教師に批判に気持ちも当然で、その気持ちで不満は、教師に批判は、これは行の解決にはなっていない。ゆえに不満に持た、どうすれば

コメント from (田中) さんより「タリシク白岡様が80歳で成り立ては良いのですね。習慣的行動。1例産め行動が先には立っていますね。732はたはにこんな世界ですね。」

→ 地球を人工的に動かすようにするのは無理。しかし、その中で明確に考えたいのは、その地球の未来だ。
* 知能の向上は、地球を動かすことと同じ。それは、地球の未来を動かすことと同じ。それは、地球の未来を動かすことと同じ。

こないだの続きですが、ラベルについて考えてみれば、僕は自分が授業に対して単におもしろいかおもしろくないかというラベリングばかりをして授業を受けているの、おもしろくないか、ということも授業の大きな要因ではありますが、ラベリングは常に止めてしまわずにやり続けていくというの、おもしろいかな、と思います。ラベリングも授業さずと受けて、はかしては、はりをやっていくとそれも対話に近づいていくことになるのでは。

コメント from (田中) 思ったよりとあり。おながいにやれそう、そのつど出会うことが
できた、かなり楽しい羽生になったのはいいけれど、大抵、そうなりそう。

まさにこんな書き方をした文章が掲載されるとは思わなかった。「先生と生徒の相互作用」と聞いて、
じゃあ「生徒間の相互作用、はどうだ」というわけで少し試してみたいと思って書いてみた。もしその範囲を
狭んで掲載してくれたというのならまさに「Thank you」です。ただ、「アインシュタインの反論も読ませて欲しかった」
といっても大変たゞです。ですから無理は言えませんけど。

→ 今週はすべて配り直すよ。『アツイ』かな？

コメント from (田中) 少し違うように思う。コメントを讀んでみて下さい。これは材料です。
(見物人) というタイトルをつけて、説明にたづねたりするのは、分かりますか？

50

コメント from (田中) 後半の2行は、どういふかうかしらね。ラベルの議論については、ラベルの不可逆性とラベルの固定性の応答についてはふたつあり。

61

コメント from (団中) べうに君たちがよく練習していることは大分はわかりません。授業は、学生の反応によつて進められていける、すぐに相互行為ではあります。これを相互性に向けたら考えたいです。君は指導者の側、手はなれぬ方がいいですね。美国が伝わる方がいいですね。

偽藥

63

人間の思ひこみの力、ですごいということもあらためて感じました。

コメント from (田中) 前牛は、警察会館の人が読むのは、互に偏るが(マ)。〈思ひ= 力の〉の必要性和悪玉両面と云ふは、それが必要なので(マ)ね。

何れも中長に7112

63

コメント from (団中) できただけコメントをつけるつもりで、しつこくディスカッションではなく、
 チェンソあれば議論もしたいのですが、先週口合員の正副に任せておきます。

69

65

(66)

617

68

↑
ニホ
マント
ヒョウ
~~新子~~
年子
↓

〈検討会記録〉

司 会： 神藤／フィールドワーカー：田口、大山

参加者： 田中、柴田、田口、藤林、吉田、石村、張
大山、神藤、溝上、秋田（順不同、敬称略）

田口

2：48くらいから始める。

- ・何でも帳について、今日はあまり使わない、と説明した。
- ・多くの議論がかみあってきた、とコメントした。

自立性の話で――

- ・教育するのは大人が死ぬからだ、とあった。
- ・子供の強さと弱さについて話した。／生まれつきの能力の話を、長女の例を出して話した。
／下の子を殴ったときの感触について話すー弱くて、抑えなければ何でもできる、と話した。
- ・子供は「自分のもとにある存在」であるとともに「大人のもとにある存在」でもあり、前者の側面は大人にとって煩わしいが、しかしこれがないとうまくいかない、と話した。
- ・「秘密の場所」の話に入る。／映画「スタンド・バイ・ミー」の例を出す。
- ・愛知県の管理教育の話をするー「自立性」といいながら、同調性を育てているに過ぎない、と話した。

依存する能力の話へ――

――アメリカでは自立の、日本では甘えの能力が高い、と話した。

- ・君らの時代は大変だ、どうなるかわからないが自分で考えてくれ、とあった。

プライベートなものの歴史の話へ――

- ・昔の家の間取り図を描き、明かりとりの窓やプライベートな空間がない、と説明した。
- ・パブリックなスペースはプライベートな空間ができたから出現した、と話した。
- ・携帯電話の例をあげ、最近はプライベートとパブリックが入り混じっているのではないか、と話した。
- ・「さて問題。鎌倉時代や平安時代に、プライベートな空間、『秘密の場所』はあったか？」「50年後、プライベートな空間はあるか？」と聞いた。

ーここで「おーい、立ってみ」といって学生を立たせた。「ディスカッションをしても、この程度の（眠気を覚ます）効果しかないのかもしれない」と話した。

ライフサイクルと相互性の話へ――

- ・「サザエさん」の図を描き、「うまく人生の危機の時期を避けている」と説明し、「数年でボロボロになる」と話した。／学生はドッと笑った。
 - ・Cogwheelingの説明をした。／「これ（Cogwheeling）で授業ができたらいいと思う」とあった。
- 最後にパツと学生から質問が出た。／質問がすぐ出る関係ができていた。

大山

授業案に沿って進められた。

- ・見事な授業で、「やられたな」と思った。
- ・学生と「田中毎実」の中に相互形成があったが、それを授業全体に返した。／理論で「相互形成」を説明しても「浮く」。学生に実践知として体得してもらえない。
- ・余韻が残った授業だった。
- ・自立か、依存か、の話は伏線だった。／どれだけ学生自身の逸脱を認めるか、ということを潜在的に含んでいた。
- ・プライバシーを相対化し、教育目的を一旦「自立」に置いてそれも相対化した――
- ・学生の方の、もっと繋ぎたい、という気持ちが質問になって出てきたのではないか？

- ・しかも時間の中にきっちり収めた。この3年間の授業の中で一番よかった。

田中

正直いって、準備に時間をかけた。

- ・かなりの学生がのっていない、というのがあった。今まではそれ（のっていないということ）が露出していなかっただけなのかも。
- ・ポジティブに変わった例もあった。
- ・どうやって明るく次の藤林先生に繋げるか、という課題があった——今日は「アトラクション」の組み合わせだった。
- ・題材が多く、「自立」「依存」などそれぞれ「相対化」を繰り返した。それで最後の説明も相対化したかったが、時間の都合でできなかった。
- ・どうしても（学生の反応が）辛かったら、歌でも歌おうかと本当に思っていた。

田口

「アトラクション」というのは？

田中

これまで3年間使ってきた中で使えるネタを全てぶち込んだ、ということ。

石村

「アトラクション」をちりばめながらも（授業案の）1～4がうまく繋がっている。

- ・「考えてみ？」「こうか？」と聞くことが多かった。

田中

こんな無理はもうしたくないね。（笑）

大山

3回だからできた。年間ではもたない。

田中

3回では無理があるね。本当はゆつくりやりたい。

石村

「おい」と学生を立たせたのには心底びっくりした。／授業案に書いてある「第3のグループ」をどうするか、という問題だが——あれ（学生を立たせたこと）は「アトラクション」？

田中

何でも帳に書かせたのをチェックしてみると、77番のHenryや20番など、授業にうまくのれなくて問題を抱えているよう。

- ・その学生層の上にアリバイ作りに来ている層がある。

石村

「おい」で話は途切れたが、あの後、確かに学生の集中力が上がった。

- ・ディスカッションをやれ、という学生の意見もあるんですよね…

田中

大山さんと米谷さんでディスカッションのやり方が違い、また大山さんと僕のとでコメントのつけ方も違う。（大山さんは）受容的だね…

大山

相互性を組み立てる方法論が違う。（田中先生は）「おまえらラベリングしている」と（学生を）ラベリングして、その交替でやっていく。／僕は類型化やらないでいく。

田中

僕のスタンスだと「第3のグループ」が出る。うまい、下手、ということとは別に、その辺のスタンスがあるんだと思う。

藤林

やり易くしていただいて…（笑）

- ・何でも帳を見ていると、勝手なことを書いてくれる、若者やな、と思う。

田中

こちらとの距離がうまくとれなくて探っているのだろう。教官によっても（学生との距離のとり方が）違う。

吉田

去年よりも好き勝手に書いている。／去年より欠席者が少ない反面、「第3グループ」が出た。

田中

来年は単なる抽選でなく、何か書かせて選別したほうがよい。

溝上

何か書かせる。というのには賛成できない。書かないのを書かせるようにするのが僕たちの仕事。

大山

こういう事態になったのは抽選のせいばかりではない。

- ・彼ら学生は「ジブシー」。世界を廻っている。（この授業に出るという）切符をもって廻っている。

田中

「ジブシー」として流れていってダメなのをこちらが生み出している以上に、もともとダメな奴もいる、という気はする。基本的にずっと授業にのっかっていない奴がいる。

石村

去年までは何でも帳だけで、とはやらず、授業に必ず返していった。

田中

だから去年は授業に出なくなる者や、最後まで書けない者がいた。

田口

色々先生がいる中ですぐえる生徒がいるかもしれない。

石村

去年は何でも帳を授業のリアリティーへと返していったが、今年は何でも帳の中にリアリティーを作ろうとしているのかも。

田中

僕になってのれないのがブワーッとでてきたが、いくつかタイプがある。／相性が合わない、最初からのれないスタンスだった、のりあぐねている、など。

大山

それは現時点から読み直す、ということで…

溝上

感想ですが——研究者、授業者の二側面から凄いと思った。／「秘密」の問いの立て方がいい。例えば、鎌倉時代や平安時代はどうだったか、という問いはなかなか出せない。それをタイムリーに進行している携帯電話の話とからめて考えるのは凄い。／授業者としても、アリエスの公とプライベートの話はあんなに面白く書いていない。カタイ話が面白く聞こえる。ツボをおさえた構成だった。

- ・何でも帳、好き勝手に書いてきてもかみ合わないコメントに、パンッ、と教育者的に返している。返ししながら、この3回で、うまく進んでいった。

田中

今年はしんどかった。本当に時間をかけた。もう二度としたくない。(笑)

溝上

機関銃の乱射、というか一授業中、先生自身が感じている時間がなかったよう。

大山

彼ら(学生)にしてみれば、3、5時限の間の授業なので、こちらが気合い入れていても…

田中

僕らでも、学会発表をいい加減に聞く——(笑)

- ・この回に限って突然攻撃的に書いてくる子がある。53番、それまでのって書いていたのに——

田口

今まで3年、一人でやってきたとき、否定的なコメントはちょこちょこ出ていたのか？

田中

はじめにちょこちょこあって、途中からは出てこなくなる。

田口

そのはじめにちょこちょこある、というのがポイントで、それが今年はこの3回に出ているのかも。とにかく(3回に)詰め込んでいる気がしないでもない——／今ここに書かないと伝わらない、と思って、常日頃から少し引っかかっていた問題がガッと出てきたのかも。

田中

確かによく書いている。

- ・否定的に出てきたのは相性の問題か？

田口

前回否定的だったコメントが、今日のを見ると、かみ合ってきている。／授業自体はよく聞いている。

大山

来週、前期の反省会をしますか？

石村

夏休みの課題をどうするか？冷却期間として考えるか？

溝上

それは後期の授業者と相談して。

- ・授業の構造なり、個人の見方なり、それぞれにこの授業検討会をやりながら成長してきた。わざわざ前期の反省会をしなくてもいいのではないかな？

田中

今までと違ってきている、という感覚はある。

- ・研究上のわからなさ、実践するときのわからなさ、というのがある。／実践するときに「何が起きているか」という共通理解がないと、引き継ぐときしんどい。／研究上のわからなさ、というので言えば、前年までの仮説を覆すいいチャンス。

石村

井下先生に、前期何をやったかということを伝える場はあったほうがよい。

- ・自分がやった授業3回をどのようにまとめるか、位置づけるか、というのはやっておいた方がよい。

張

学生にとっては一断片的で自分でうまくつなげられない学生がいる。

- ・授業以上に、授業者からのコメントに期待している学生もいるだろう。

秋田

前にも言ったことですが——学生がメモを取らない。あれで考えることなんて出来るのか？
考える作法を一通り体験させてやる授業、というのがあっていい。

- この検討会について—参加者それぞれにキーワードがあって、大山先生の「布石」、米谷先生の「揺さぶり」、田中先生の「相互性」など、授業を見ていく上で新鮮だった。後期は僕自身の見方も出すよう、実験授業に切り結んでいきたい。

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り

6月21日、28日および7月5日担当分

今年のリレー式授業は、授業する側にとっては、とても負担だった。その理由を、私は、（他人があらかじめ作った相互関係に後からはいる者の違和感を言葉にして）「まるで、できあがった家族へ後妻として、入るみたいだ」説明したり、「まるで牛の品評会の構図だ」とかと説明した。しかし、このような説明で十分であるとは、とても思われない。

私の5月24日の授業から6月21日の授業に至るまでに、米谷先生による3回の講義があった。これも含めて、6月21日の授業までの3人（大山講師、溝上講師、米谷講師）の授業は、いずれもかなりの迫力があり、どれも内容的な密度が高く、講義の技術もそれぞれにきわめて高度であった。短い回数でラポールをつけ、対話を促進しようとすれば、各講師はそれぞれ懸命にく密度の高い授業内容を高度な技術で展開する努力を傾注することになる。その際、自分にはまだ馴染みのない観客を短時間で引きつけるために、自分たちの得意な分野の、それもいささかドラマティックな素材を、扱いがちである。しかし、見せ物に飽き、口の肥えた観客は、もっともっと大きな刺激を求める。依存症的に貪婪なのである。私の印象では、ここには、私たちの求める「対話の構造」ではなく、「牛の品評会の構造」ができあがっている。つまり、受講生は、対話の当事者ではなく、高い観客席から会場に次々と引き出されてくる牛の金銭的な価値を判定する仲買人になりさがったものと思われたのである。

「品評会の構造」を抜け出すためには、今一度じっくりと「対話の構造」を作り出す努力を行うか、さもなければ、まずはこのゆがんだ「構造」に対する攻撃にでるか、いずれかしかない。私はまず、前回の「何でも帳」の記述を引き合いに出して、私たちが「対話の構造」を求めているのに、実際には必ずしもそうはなっていないことを、受講生に何とか理解させようとした。その上で、「ライフサイクルと相互形成」という私の3回の議論に導入しようとした。

授業の内容としては、この3回で、これまでテーマであった青年期を離れて、ライフサイクルの末尾（老いと死）と発端（乳幼児期）について話し、さらに諸世代間のライフサイクルの重なり合いにおける「相互性」について、話すつもりだった。しかし、1回目での受講生の反応は、前回とあまり変わらない。私は、今回もまた、まるで壁に向かって話しているような、徒労感を感じ続けた。

次の回の授業では、比較的多くの「何でも帳」抜粋を印刷して配布し、「対話の構造」がほとんど成立していないことを、事実によって示そうとした。そして、「品評会の構造」について説明し、大半の抜粋に見られるように、受講生のコメントは、私たちの対話の呼びかけに応えるものではなく、コミットする関係の外（高い観客席）から「おまえの授業はこうだ」という「ラベリング」をしているだけであると、指摘した。突き詰めて言えば、私の行ったのは、「君たちは私たちにラベリングしている」と彼らにラベリングすることによる、受講生への攻撃である。これが、受講生の現状への攻撃的拒絶であることは、ことわるまでもなく明らかである。私は、たとえ攻撃的・否定的にではあれ、このゆがんだ「品評会の構造」を乗り越えて、その向こう側にいる受講生に何とかしてコミットしたいと考えたのである。「対話の構造」は、このような攻撃なしには開かれなないと、いわば「思い詰めた」のである。

この回の授業への「何でも帳」の記述は、受容・対話派と拒絶・抵抗派と無視・超脱派に、三極分解した。当然の成り行きである。しかし、3回目の最後の授業は、これまた主観的な感想で言えば、ずいぶんやりやすかった。子どもにとっての「秘密の場所」とか、さざえさんの家族問題など、この授業には内容的なわかりやすさやおもしろさがあったのかもしれない。しかし、私としては、むしろ、最初の2回での「品評会の構造」への攻撃的な関わりが、それなりの成果をもたらしたものと考えた。しかし、この効果は多少とも永続的であったようにほとんど思われない。

私は、1月17日の最後の授業でも、今年度の授業について話す機会があった。毎時間参観していると、授業にコミットしている学生とそうではない学生との二極分解は、目に余るものになった。たとえば、後期最初の井下先生の授業では、品評会の構造崩しは、受講生同士のディスカッションを組織することによって観客席そのものを解体する仕方で行われた。うまい実質的な働きかけの仕方であり、これまでコミットしてこなかった受講生の多くも、

生き生きと参加しているように見えた。しかし彼らは、このような仕方以外ではコミットできないのかもしれない、以後の授業では、また観客席ないし昼寝席に舞い戻ったように見える。最後の授業では、この二極分解を念頭に置いて、この授業実験が「失敗であった」と述べた。私の感じた徒労感を率直に述べたのだが、そればかりではない。来年以後の計画では、この徒労感を出発点に据えなければならないことを、自分自身にも言い聞かせたのである。

今年度のリレー式の授業は、参観者として見ている限り、それぞれに密度が高く、扱われる問題は大きく括れば共通しているにもかかわらず、子細に見れば微妙に食い違っており、しかもそれぞれの問題への接近の仕方も緩やかに拡散している。まるで万華鏡を見るかのようにあり、多彩な感覚の氾濫に溺れそうにすらなった。頭の別々の箇所が気ぜわしいスピードで次々に刺激される。この密度の高さと多彩さは、レポートなどを見る限りでは、学生にも、それなりにうまく伝わっているようである。それにもかかわらず、授業者たちの達成感は、総じて低い。この落差もまた、今後解明すべき謎の一つである。

藤林富郎 担当授業

7 月12日

〈配布資料〉

*HELLO!

Let me introduce myself to you.

It's your turn now!

Tell me about yourself.



1) English language education in Japan?

2) Do you have "cross-cultural" literacy?

3) Do you like English songs?

4) Are you planning to go abroad?

...the teacher should be 'a guide on the side' rather than 'a sage on the stage.'

(Van der Lier, Leo. 1996 Interaction in the Language Curriculum)

"A good teacher does not ask you to enter the house of his wisdom. He leads you to the threshold of your own mind."

(Khalil Gibran)

Let's Enjoy English Songs !

Major() No() Name()

訳：西尾 紀子

1 I'VE NEVER BEEN TO ME

Hey lady, you lady
Cursin' at your ()
You're a discontented mother
And a regimented ()
I've no doubt you dream about
The things you'll never ()
BUT I wish someone had of talked to me
Like I wanna talk to ()

I've been to Georgia and California
And anywhere I could ()
Took the hand of a preacher man
And we made love in the ()
But I ran out of places and friendly faces
Because I had to be ()
I've been to paradise
But I've never been to ()

Please lady, please lady
Don't just walk ()
Cause I have this need to tell you
Why I'm all alone ()
I can see so much of me
Still living in your ()
Won't you share a part of a weary heart
That has lived a million ()

Oh I've been to Nice and the Isle of Greece
While I sipped champagne on a yacht
I moved like Harlow in Monte Carlo
And showed 'em what I've got
I've been undressed by ()
And I've seen some ()
That a woman ain't supposed to ()
I've been to paradise
But I've never been to me

*Hey you know what paradise is? It's a lie, a fantasy we
create about people and places as we'd like them to be.
But you know what truth is? It's that little baby you're
holding, and it's that man you fought with this
morning.
the some one you're going to make love with tonight.
That's truth. That's love.*

Sometimes I've been to cryin'
For unborn children
That might have made me complete
but I, I took the sweet life
And never knew I'd be bitter from the sweet
I spent my life exploring the subtle whoring
That cost too much to be ()
Hey lady, I've been to paradise
But I've never been to me

I've been to paradise, never been to me
I've been to Georgia and California
And anywhere I could run
I've been to paradise, never been to me
Been to Nice and the, Isle of Greece
While I sipped champagne on a yacht
I've been to paradise...

1 愛はかげろうのように

世の中には
人生に不満のある人がたくさんいるでしょう
それは 子供に手を焼く母親かもしれないし
夫を持てあます妻かもしれない
そんな人達は きっと
手の届かぬバラ色の夢を描いているのでしょうね
だけど ちょっと考えてみてごらんさい
私がこれからお話するようなことを

私は ジョージアもカリフォルニアも
心休まる場所を求めているいろいろなところをまわったわ
心優しい男と出あって
恋をしたこともあった
だけど 結局は いつも
恋しい土地や恋しい人々を後にして去っていくの
何故って——いつも自由でいたかったから
幸福を味わってはみても
結局 私には自分ってものがつかめないんですもの

ねえ お願い
もう少し
私の話を聞いてもらえないかしら
私が今でも孤独な理由を
あなたを見ていると
私と同じ悩みを持っている女じゃないかって気がするの
あなたも きっと
偽りをくり返してきた心を癒したいのではないかしら

ニースやギリシャの島で
ヨットに乗りながらシャンペンを楽しんだ日々もあった
モンテカルロではジーン・ハローミたいに
華やかにふるまったし
他の女では
とても体験できないような
誘惑もあったわ
そんな幸福を味わってはみても
結局 私には自分というものがつかめないの

ねえ 考えてみて 幸福って何かしら?
幸福なんて本当は嘘 人間が創りあげた幻想よ
けれど それなら 真実のものって何かしら?
私達が毎日出会う現実とは腕の中で眠る赤ん坊の顔や
けんかと仲直りをくり返している恋人の顔
それが人間の現実、それが生きていくってということ。

時々 未来の子供たちのことを思って
憂いに涙することもあるわ
間違っていたのかもしれないけれど
私は心地良い人生を選んだつもりだった
だけど 自分に素直に生きるってことが
こんなに難しいことだとは知らなかったわ
世の中の汚い部分も経験したけれど
どうしても自由にはなれなかった
この上ないような幸福を味わっても
結局 私には自分というものがつかめなかったから

幸福を味わっても自分というものがつかめなかったの
ジョージアにもカリフォルニアにも
心の安らぎを求めて旅したわ
でも 幸福を味わってはみても結局自分がわからなくなるの
ニースにも行ったしギリシャの島へも行ったわ
ヨットの上でシャンペンも楽しんだ
それでも 心の自由は得られなかったの……

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：田口、田中

参加者： 藤林、矢野、吉田、田口、溝上、石村、大山、
神藤、張、田中、秋田／（順不同、敬称略）

田口

“Good afternoon ladies and gentlemen.”ではじまった。

- 英語で、なぜ教師になろうとしたか、などの自己紹介をした。
- STEPや、TOEFL、TOEICなどを受けたことのある人の人数をきいたが、受けている人は少なかった。
- 海外に行く予定のある人の人数をきいた。2、3 人手をあげた。
- 「今日の公開実験授業は、短い旅だ」ということで、4 分くらいで今日の概要を話した。
- 英語教育について、A 君の兄弟の話をした。
- 文法的間違いを恐れてしゃべるのを恐がる人が多い、と述べた。
- タイマーになった。
- 英語教師になる人がいるなら、一緒に英語教育について考えていこう、とあった。
- 留学したいか？と聞くと、「いや。めんどくさい。」との答えが返ってきた。
- 自身の留学の経験や、奥さんとの間の文化的なギャップの例を話した。
- Eメールの普及で海外との経験の差が少なくなったりしてきている、ギャップを過度に一般化するのはよくない、とあった。
- AET から“You shouldn’t make other people’s decisions.”と言われたことがある、とあった。
- 歌に移る。
- 寝ている学生に、プリントを手渡す。
- 歌詞を聞き取らせた。
- 海外に行くことを想定するとき、何か質問はないか、と聞いた。
- 気に入った言葉を紹介した。
- 歌を選んだ理由を質問されたので、本人に聞こえるようにしゃべっていた。

感想ですが――

- リラックスしていた。
- 自作のマイク台等をつかい、1 回だけの授業だったけれどもカタさもなくトークショーのようで、すんなりといい旅だった。

田中

4 つほど。

- 1 つ目は、講義が 1 回だけというので、しんどく、負担が大きかっただろう。完結性と今までとの連続性との両方が必要とされていた。うまくいってびっくりした。
- 2 つ目は、それがなぜうまくいったのか、ということ。こちらの態度や構えがリラックスしていた、ということや、ハンガーを使ったマイク、英語ではじめ話し始めたり、歌を使ったり、机間巡視のやりかた、タイマーを使った 4 分割の時間配分など、色々と工夫があった。特に英語の使い方が非常に有効だった。
- 3 つ目。基本テーマは「出会い」だった。授業のテーマをずいぶん深いところまでもっていった。しかしすべての学生がその内容に対応できていたかは疑問。
- 学生の中にいる「どうしようもない奴」を再確認した。工学部の化学の、奴。

藤林

学期末に連絡があってから、1時間でやってくれ、というので、ずいぶん頑張った。この季節にできたのは、ありがたかった。海外に出る学生に個人的なアドバイスをしてやろうか、とまで思った。

- ・学校が与えている子供への影響がずっと気になっていた。
- ・8割以上の生徒にとっては直前のテストを突破するための勉強で、コミュニケーションとして40人相手にやろうとする先生はつぶれる。そこを変えたかった。
- ・最後に「この授業をとって得たもの、失ったもの」を聞こうと思っていたが忘れてしまった。
- ・学生の暖かい声にencourageされた。
- ・留学を希望する学生が案外少ないのに驚いた。

石村

途中で退出した学生は、何を書いて出ていったのか？

大山

マイク台にしたハンガーについて書いていた。

石村

学生に当てても、拒否的な反応をする学生が多い。そこをどうすればいいのだろう？

藤林

「留学してみたくないか？」の質問に「めんどくさい」という反応があるだろうことは予測していた。温室育ちで、あまり外にでたくない、というのがあるだろう、と。

- ・「結婚生活を長引かせる秘訣はなんだと思いますか？」の質問に「わかるわけじゃないか」とかえってきたのは予想外だった。
- ・拒否的な反応をする、という学生文化については、府立高校で教えていたときから感じていたことで、ここで怒っても仕方がない、と思う。
- ・昔、入学してきたときに私語を注意してヘソを曲げた女子学生がいて、彼女は私の「苦手な」学生になった。彼女は私の選択科目をとるようになった。そこで、他の子と同じように扱うんだ、ということをおもいながらやっている、彼女から、「教育実習でここをどう教えたらいいでしょうか？」などと聞いてくるようになった、というようなこともあった。

吉田

マイク台のハンガーや、タイマー、音楽など、いろいろ効果的なものを使っていた。導入のときに流していた音楽にしても、まるで結婚式にでも出席しているかのような気分させられた。

藤林

私は英語の授業の始まる5分前から音楽を流すようにしている。1月に1曲くらいのペースで曲を選んで。4回目に書き取りをやらせる。

田口

学生はそれを雰囲気づくりとして受け取っているのか？

藤林

そう。昔、自分が学生のとときに児童文学の授業に出て、そこで不思議の国のアリスや風の又三郎の授業の導入での演出にならって。毎回やっている。

大山

心理療法とも似ているなあ、と思う。その空間にパッと入ったときに、もうそれで心境が変わるような装置になっていて。そういう、授業の空間を他と区切ってつくり出す装置があったと思う。

- ・工学部の学生、はじめに「今日の授業、かっこええやん」といていた。その後すぐ寝たけれど。どうも体育の授業の後らしい。

秋田

藤林先生の語り口がすごくよくて、ストーリーテラーだなあと思いました。リズムとか声の調子がよくて、あいだにwifeの話だとかいろいろ挿入しながらうまく語っていったと思う。後半に向かって学生も惹きこまれていった。

田中

藤林先生は修羅場を渡ってきているから、授業のはじめ3分の1くらいまでしんどかったのに、そこをスッと、うまくいっていた。そういう技術があるのか。

- ・大学の教師というのは楽なもので、修羅場をくぐらないまま済ませている場合が多い。

大山

普段でも今日発せられていたようなメッセージは授業で発せられているのでしょうか？

藤林

そうですね、ちょこちょこですね。英語の教育実習にいく前の学生に半年ほど教えるという授業がありまして、そこではよく発しています。

- ・正直彼女らに十分のreadinessが備わらないまま教育実習におくりだしている、という現状があり、ものすごく責任を感じている。
- ・少子化もあって就職も難しくなっているという中、おくりだしています。

田口

小学校の授業などでは生徒の発言がないと授業が成り立たないけれど、大学では教師が一方的に喋っても成り立つ。大学の授業での学生の発言だけをとりあげてみると、たいしたことをいっていない場合がほとんど。今日はよく学生に質問していて、それが有効だったのかもしれないと思います。

大山

松花堂弁当のように、授業がいくつか区切られていた。いろいろ区切って、ひとつ食べた後にまた別のを食べてみると、味わいがある。

田口

タイマーで区切ったのはなぜか？

藤林

あれも小道具。時計と違ってタイマーだと、時間の確認をいちいちせずに話すことに集中できるので。

石村

15分に区切ったというのは、学生が集中できる時間を考えてそうしたのか？

藤林

たとえば中学生相手に1～2分に区切ってやっていくやり方もあるが、大学生相手なので、考えてもらう時間

も考えて15分でいった。

吉田

大学教育ではそのような授業の技法をあまりこれまで意識してやってこなかった。

石村

学生が返してくるだろう答えをあらかじめ予想して進めていこうとするなら、突然予期せぬ文脈がパッと出てきたときに、どうするのか？

藤林

立ち止まったらいいと私は思っている。自分の意図通り進めなくていい。つきあう、ということをする。ほんまに荒れている所なんかでそれをしないと、暴力など、色々な問題に発展していくことになる。

田口

今日のような、タイマーなども使ってずいぶんと構成した授業では、やんわりかわしていくしかないのかもしれない。

田中

知識伝達型の授業なら無視して先にいくし、考えさせる授業ならそこで立ち止まって考えさせる。

田口

田中先生の去年までの授業で、授業中にそういう予期しない反応が出てきたことはあるのですか？

田中

あまり出てこなかったね。

石村

何でも帳を通してやっていた。

田口

何でも帳なら立て直す時間ができるけれどー

石村

学生の方も用心してこちらの出方をうかがいながらのところがある。TOEFL受験や留学の予定のある人はいますか、という質問にあまり手があがらなかったのも、手をあげると「じゃあ」といってその先を聞かれることが予測できるから、それではじめから手をあげない、というようなこともあるんだろう。

神藤

英語の授業というのには普通重苦しい雰囲気があって、学生を身構えさせるようなところがある。訳させる、となると、間違えんじゃないか、と身構える。今日は、普通にリラックスして喋っていいんだというようになるまで、スムーズにいった。

大山

カウンセリングをやっているけど、対人恐怖の男の子なんか、英語の授業を一番いやがりますねえ。

藤林

そうでしょうねえ。

大山

それで英語の授業に出られない、必修科目に出られないから単位を落として留年してしまうんですね。

藤林

「この授業に出て得たもの失ったものは何か」ということを、半年の終りということもあってぜひ聞きたかったのに忘れてしまったことが悔やまれる。

矢野

授業を「構成」していくとなかなか open end にしにくい。それは学生の方で選択的に理解せよ、ということだろうが、授業の際どこをターゲットに話すかということが難しい。関心も多様で人数の多い学生を相手にするので。

藤林

正直いいまして、もうちょっと反応いいかなと思っていました。

大山

マイクの調子を途中で変えてみたのですが、最初反応が悪かったのはマイクの調子のせいもあるのかもしれませんが。

藤林

ハンガーで作ったマイクのスタンドについて、笑ってくれてもいいよといってみてもよかったんですけれどね（笑）。

以上

授業の担当にあたっては、一回限りの特別講義ということ以外、一切の制限を受けませんでした。自由に貴重な一授業時間を使ってよい、と、全面的に任せていただいたわけで、授業をする立場としては大変あり難いことでした。(受講学生にとっても、“あり難い”かどうかは、授業を受けてから本人たちが決めてくれることです。が、授業後の「何でも帳」を読んだ限りでは、まずまずであったようではと思っています)

さて、この得難い機会を振り返り、できる限りの考察を加えてみたいと思います。それも、この授業の一受講学生のような、純(?)な気持ちで。なぜなら、われわれは、教授者・研究者であるとともに、“学ぶ側”“授業を受ける学生の立場”から自分の授業を見て初めて、少しでもよい授業ができる“可能性”が生まれると考えるからです。

1) リレー式の授業であるということ

平成11年度にこの授業がリレー式になる、と知ったとき、担当される先生方が、いったいどのような味のある授業を個性的に展開されるか、と興味津々でした。(ひょっとすると受講学生たち以上の期待を持っていたかもしれません。何しろ、前年度の田中先生の授業の全てに参観の機会を得、大変多くのことを学ばせていただいていたから。更に、毎回持たれる授業後の検討会でもさまざまな経験と勉強をさせていただいていたからです。)そして何よりもまず、この新しい試みに呼応して、受講学生諸君がどのように成長するか(変わるか)、どう受け取ってくれるか、ということが(恐らく前年度との比較もされるでしょうし)最大の関心事となりました。

2) 夏休み直前の一時間

夏休み直前の7月12日の授業、これが私の担当する時間でした。一回きりの出会い。「一期一会」と言う言葉が頭に浮かびました。なんだか、少しドラマチックです。でも、何かを伝えよう、何かを教授(?)しよう、何かをじっくり考えてもらおう、とすると、一回きりで果たして何ができるのか。悩み多い日々の始まりでもありました。

たった一回だし、と、いう見方と、一回だけだから、という見方。一回と言っても実質80分近くもある、という見方。何を授業の中身に持ってくるか?悩みました。また、その授業を、学生諸君は勿論、経験豊かな先生方やスタッフの前で展開しようとしているわけです。専門とする「英語科教育法」や「言語学」の授業でよいのか?それとも、夏休み前ということで、休み中に海外へ出ようとしている人達の為にすぐ役立つ“実用英語会話”タイプのものにするか?しかし、海外旅行や留学を考えている人が少なかったら、、、。

悩んだら、ベーシックで!この授業が「ライフサイクルと教育」と銘打ち、4月当初より各担当の先生方がご専門に基づいてこの統一テーマにそって授業を進めてこられている。やはり、そのテーマに添った授業を、「英語教育」を専門とする立場からすることに決めました。題して「ライフサイクルと英語教育」。これが決まってからは、80分の授業時間を、90人の受講学生と共有する場でどうつかうか、つまり、授業の構成に精神を集中することができました。

私が専門とする「英語科教育法」では、“learning by doing”つまり、“実体験を通した学び”、が常に重要だと教えています。そして、授業の内容が実体験に近づけば近づくほど、その効果もあがる、と言っています。もし、考え(今までの経験と知識を総動員しつつ)、「前理解」をつき崩し、新たに自分の頭と心と言葉で思惟することを授業の到達目標の一つとするなら、人の話を聴きつつ、自分の考えを表現し伝達し、それに対する人の考えに耳を傾け、更に、思考を深め発展させることを目指すことになります。これを実際に「ライフサイクルと教育」について、誰もが豊富な実体験を持つ英語教育を踏まえて、実行してみようというわけです。つまり、「ライフサイクルと英語教育」について、学生自身の「英語教育」を受けてきた実体験から出発し、より広く捉えなおす。さらに、学校教育という枠の中での「英語教育」と、個々の人間との関わりについていっしょに考察してみよう、と思いま

した。

授業の構成上で注意したことは、その流れと内容とを時間軸に添って受講学生に明示し、受講者へのインタビューをできるだけ多く取り入れ、いっしょに組み立てていく、ということ。それから、教授者の経験や知識の一方的な提示を続けない、つまり、学生を「私、聞く人」といった“受け身人間”にさせないこと。そして、進行をてきぱきして学生を退屈させないこと、でした。また、用意したハンドアウトには授業中に使用する部分と、私の自己紹介（この講師は一体何者？という、私自身も学生時代以来よく感じてきた疑問に答えるための資料）をかねた最近の著述のコピーも参考資料として付け加えました。

ここでは、詳しい説明は省略させていただき、そのポイントだけあげておきたいと思います。

- ① 学校教育には、肯定的な面（自立した市民としての社会生活の準備訓練及び教育）ばかりではなく、結果としてのマイナス面があること。つまり、学校に通って、「得るもの」もあれば「失うもの」もある。それが、英語教育ではどういう形で現れているか、を具体的に見ること。
- ② 学校教育で何かを得たければ、自ら積極的に取り組まねば、何も得ることができない、ということ、つまり、自分にとって最高の教師は自分自身かもしれないということ。
- ③ この授業を通して今後、「何を得たい」か？それを、明確に持てばもつほど、学びが深まる、ということ。

これらのうち、②と③は、十分に扱うことができませんでした。はっきりいって自分自身の心に余裕が足りませんでした。反省。（やはり、一回の授業では、前回の反省を踏まえた上で授業をする機会がないことがつらいところでもあります）

3) いったい何%の学生を対象とするのか？

ー評価方法明示による到達点の位置付けと学生への動機付けー

授業を受けた学生の中の何パーセントが、その授業のなかで目標とされた学びを達成したか。また、その授業をきっかけに何らかの“学び”を達成したのか？は、授業者にとって最も気になることです。それは、授業中の手応えとして実感（？）できる面もあれば、テストやレポートのチェックによってもある程度評価できます。

しかし、“学び”の実感は、教授者以上に、受講者にこそ味わってもらいたいものです。そのためにも、評価をどうするのかは大変大事な問題です。ここのサブタイトルである「評価方法明示による到達点の位置付けと学生への動機付け」が私の担当した一回の授業では達成できていません。授業の目標と評価とは表裏一体の関係にあり、その両面を受講学生ができる限り明確に知っていることが、授業の成功のかぎではないでしょうか？

また同時に、どんなによい授業をしても、肝心の学生に学ぼうという意思がなければ、その効果は大変限られたものとなるわけです。「馬を水辺に連れて行くことはできても、水を飲ませることはできない」と、よく言われます。啐啄同時、つまり殻を割るためには内側と外側と両方からつき合わなければならない、とも言ったりします。

しかし、授業を受けている間に、自然とその水を飲む気にさせることはできないものなのでしょうか？この授業の担当者には共通して、「水を飲む気にさせてやろう」という強い意思が感じられました。当事者である学生に、呼びかけることで、少なくとも意識の喚起はある程度は可能だといえるかも知れません。

同時に、学生の側でも、常に「何を」「どんな風に」「どこまで」学び、その成果はこうすることで発揮できるし、実感することもできる。といった意識と自覚が、なければ十分な学びと成長は期待できないのではないのでしょうか。受講学生による自身の学習成果の評価ということです。そこにも、学習評価の重要な意義と目的があるといえます。

「評価方法明示による到達点の位置付けと学生への動機付け」を実施することで、“意識が低い”かもしれない受講学生も「学び」を自分自身の問題として意識し達成してくれそうな気がします。私の授業では、ここにも触れることができませんでした。今後の課題と考えています。

4) 受講学生たちは、この授業をどう見たか

ありがたいことに、この授業には田中先生が忍耐強い実践を通して確立された「何でも帳」というコミュニケーションの媒体があります。それによって、授業直後に学生達の考えや感想や疑問がフィードバックされるのです。と、同時に教授者から個々の学生に向けても更に“直接”メッセージを伝えることができるのです。

早速、私の授業にも出席していた学生全員からコメントが贈られてきました。真剣なものもあれば、“出席証明”のため(?)のかかるいメッセージもありました。それに一人一人“Thank you.”の言葉を添えて、英語でメッセージを贈り返しました。予想通りのかなり大変な仕事でした。これを、田中先生は3年間毎週やってこられたんだ、と思うと、ただただ頭が下がります。

私の授業に対する学生のコメントをカテゴリーに分けると、①授業のテーマであった「ライフサイクルと英語教育」に対する自分自身の経験を元にしたコメント、②楽しい授業であったと言う感想（これが一番多かった）、③先生には何でも話そう、というすりより（どうぞ話して頂戴、私でよければ）、そして、数は極めて少ない（各1人）④異なる意見の提示（さすがは京大生、鋭い）、⑤思い込みからの誤解と反論、⑥4月の自己紹介の時の発言への言及、と言ったものでした。今、この時点では「何でも帳」が手元にないので、詳しく触れることはできません。

次に、この1年間の授業について。それは期待通り、最終総括（平成12年2月7日）の場で配布された学生の「何でも帳」の抜粋と、年間授業への振り返り及び感想によって強烈なフィードバックがなされました。更に、各担当者の振り返りやコメントからも生き生きと感じ取る事ができたと思います。

学生のレポートの中には、賛否両論が出ています。少し具体的に見てみましょう。授業の成果を証明するのかなような旺盛な批判精神(?)を発揮したのがあります。

「学生のほうは4限に教室までやってきて着席するまで、その日に講義される具体的な内容をほとんど知らされず、なんでも帳のコメントを除いて頭の中は白紙状態である。講義に参加しようとすれば講師がしゃべり出すのを待つ他はなく、それが新しい講師でしかも前回との関連が薄い内容、また講義スタイルもその都度変わってなじみにくいとなれば、「多様性」というポストモダンの価値から来る言葉で形容されている状況は、今や形態の不備としか言えないと思えてくる。」（総合人間学部）と、4月に配布されたかなり具体的な年間シラバスのことなど全く念頭にないような指摘です。もちろん、担当者による「講義スタイル」が「その都度変わってなじみにくい」という批判は至極もっともな問題です。色々な個性に出会えるという魅力の裏返しでもあるわけです。

更に、畳み掛けるかのように、「前回との関連の薄い、或いは流れの見えにくい内容が〈一方的に〉講義される状況に、スローガン〈相互行為〉のことの誤用が加わり、問題を大きくしている。自分の研究した内容の本質的な部分をいきいきと語る前に、「相互行為」と称して無意味に近い質問を直接行うことは、真の相互行為を全く生み出さない行為であった。学生の主体性はただ学問の内容の魅力によってしか引き起こされない。講師が研究してきた学問の体系さえ全くわかっていない学生同士の小集団をにわかに作って、意味のある対話が為されると考えるのはあまりに楽観的であったし、講義内容の本質が少しも伝わってきていない段階で講師と和気あいあいと対話するのも無理な話であった。（ただ私個人としては、講師の知っている内容をその場でもっと出しやすくするような反応能力を、学生は持つべきであると思う。）」（下線は筆者が加入しました）和気あいあいである必要は必ずしもないと思いますが、なかなか前向きで、かつ、きつい指摘です。もちろんこの学生がいみじくも自分でも述べているように、「講師の知っている内容をその場でもっと出しやすくするような反応能力（つまり、質問する能力のこと？筆者）を、学生は持つべきである」が、彼／彼女は、そのような「反応能力」は持っていなかったようです。なぜでしょう？今まで（大学受験の準備）に、全くそれが必要ななかったから、のような気がします。これこそ、この授業の中で“教育”したいことです。

この学生は、具体的な提言もしています。「講師側はせめて毎回、講義される内容にその場で初めて出会うという学生の状況を防ぐために、可能ならば予習も出来るよう、次回の講義テーマやその参考文献などを挙げ、学生の心の準備や動機を与えるようにすべきだと思う。」前述の「年間シラバス」には、講義テーマはかなり具体的に記

されていたことに気づかなかったようですが（プリントをなくした？）、確かにその中にも「参考文献」の記載はなかったのは確かです。

筆者の目からすれば、それだけのものが与えられていても、「私自身、単位がとりやすいときいて受講し」（工学部）「初めは確かに単位が取りやすそうと思ってこの授業を選択し」（法学部）た学生たちには、同じことかもしれないという気がしないでもないのですが、「予習も出来るよう」「心の準備や動機を与えるように」（前出学生）することの必要性は強く感じます。筆者が日頃担当している短大の学生への調査でも、そういう手がかりとなるべき「宿題」を期待する学生は少なくないからです。（To Know our Students and Meet their Needs 藤林 1997）

前出の“超”批判的学生（総合人間学部）は、自己批判もしています。「京大生というのは、しっくりきていない授業ならば自分たちで状況を変えるよう何らかの対処をとるものだと思っていた。しかし見えるのは自分の成績のために無意味に座り続ける学生たち。自分もその一人であることに気づいたとき、絶望的な気分を味わったのを覚えている。」

そんな中で、後期になって前期の反省をして「（「何でも帳」の）コメントの中に、実は真摯なものがあることを知った」この学生は、それまで「特に大学教員といった高い地位にいる社会人のほとんどは（勿論大学生も含めて）、自身の安全を第一に考える社会構造の寄生虫である」という思い込みを捨て、「現在為しうることをやっている人間の姿をその時初めて見たような気がし」「同時に、否定から始めると何をも生み出さないが、自分の考えを持って真剣に話を聞けば、相手が真剣に話している限りえられるものはあるということに気づいた」のです。そして最後に「しっくりきていない授業に対しては、それを黙って耐えるか或いはやはり黙ったまま姿を消すだけではなく、何が問題かを見定め、その状況を変えるような行動をとらなくてはならない」（下線部は筆者が加えました）と考え、「それが、現経済構造の寄生虫として生きるしかない一大学生としての責任であり義務である。」と認識しました。ただ、「しかし、私はその態度を今年十分に身につけたとは全く思わない」で、これからもこの問題については「自問自答して行くしかない」と考えています。

一方で、この授業を「成功と位置づけても良い」（法学部）と感じている人がいます。なぜなら「何よりも各先生方がこの授業に対して自分の専門知識だけでなく、様々な工夫を用意して、僕達生徒へ少しでも声を近づけよう、一方通行ではなく相互交流をしよう、生徒達が受け身一辺倒ではなく、自分から授業へ参加できるようにしよう、という意図を実現させようとしたことが僕が目から見てもよくわかった為に、自然、アットホームに近い雰囲気生まれかけたからではないでしょうか。」その証拠（？）に、「少なくとも僕がこの一年で一度もサボらなかった授業はこれだけでした。これはスゴいことです。」とも述べています。

それでもなお、「授業全体を通して、正直いって、「学んだ」と自信もっていえることはあまりありません。」と自省し、「ですが、“学ぶ”という事はそう目に見えてわかるものではなく、何らかの折にふと備わっていることに気付くものだと思うので、これから先の長い人生でこの授業がどう位置付けられるのか、時折思い出してみるのがよい」と思っています。（まさに「ライフサイクルと教育！」でしょうか？）

また、「青年期の今、大人になっていく自分の大人になりきれていない部分を、この授業を通して発見できた」（工学部）人もいます。こんな学生は少なくないのではないかと推測します。

さらに、この授業を「大学らしくない」（教育学部）と感じた学生は「いわゆる「大学らしい」というのは大講義室で偉い教授の先生が一人で勝手に難解な授業を進めていき、授業はきりがよければ終了予定40分前でも終わり、その偉い教授の先生は講義終了の途端にそそくさと退散していく」と思っていたのに、「ライフサイクルと教育」では、教授（者）と学生との関係が保たれている。この事実は、まるで幼稚園の連絡帳みたいに見え、幼稚に感じられるが、逆に考えると、教育の最も基礎的な根幹の部分ではないだろうか。私がこの授業をなんとなく楽しみにしていて、あまり欠席しなかったのは（といっても一年で5回くらいは欠席しているが他の授業は一年で5回くらいしか出席していないからそれから考えると特筆すべき点である）この点によるところが大きいと思う。」それでも「悲しいかな、新鮮なものは必ず飽きられるもので、そのために「場所も遠いし、何でも帳なんか代筆してもらえばいいしな」とか「とりあえず出席して何でも帳はさらさらと適当に書いておくか」といった態度を生んでしまったのだと思う。そしてこのことはテレビ視聴型講義という問題にもつながったという分析をしています。

自分自身については、「この一年間の授業で学んだことは、「大学の授業（特に一般教養）の使い方」である。」

と言いきっています。「後期が始まった頃には、一般教養から必死で「教養」を身につけようとするようになっていた。初めは、「試験に役立つから」という単純な理由でそうしていたものの、「他の授業を理解する上でも役立つから」とか「授業に行って頭を働かせないと、落ち着かないから」という具合にだんだん高尚なそれによっていった。」ようで、「こう考えると、「ライフサイクルと教育」は私の原点であるとも言える。」とまで言います。更に、「リレー講義であるという授業の性格によって、幅広く物事を考えることができた」と評価してくれています。そして、何でも帳については、「ライフサイクルと教育では自分の考えに対して教授者が何らかの反応を示してくれるのに、よく考えると、なぜ他の授業ではそれが無いのだろう」と考えるようになったようで、ドイツ語の授業について担当の先生への質問に始まり、Eメールでも積極的に質問し、ますます授業を集中して聞くようになったようです。「後期試験を目前にした今、一体どんなことを書こうかなあ」と楽しみにしている試験さえ（一、二ではあるが）存在する」と、述べています。

5) おわりに

この授業（京都大学高等教育教授システム開発センター公開実験授業「ライフサイクルと教育」）と二年前に出会い、さっそく丸一年参観を欠かさず続けることができたことは、筆者の教員としての人生で、たいへん幸運なことでした。その上、出会いから二年目の平成11年度には、それまでの3年間の歴史的実践と実績に基づいてリレー式に形を変えたこの授業の、前期末の一時間を担当させていただくという幸運にも重ねて恵まれ、筆者としては感謝してもしきれない思いです。これらの取り組みに今後とも、「英語教育」という自身の専門分野から、およばずながら関わっていかせてもらえれば、と、願っています。今後とも、どうぞよろしくご指導のほどお願いします。

井下 理 担当授業

10月 4 日、18日、25日

● 後期第 1 回 10月 4 日 ●

〈授業案〉

・受講生への配布物

受講生：①「何でも帳」…入室前に廊下で各自ピックアップ

②欲求分析ドリルシート（１）（２）…着席後に配布／A4・各１枚

参観者：授業案B4ヨコ・１枚、欲求分析ドリルシート（１、２）B4・１枚

・機材

OHPとスクリーン各２台、マイク、VTRなし

・授業のねらい

リレー式の通年科目における後期第１回、受講生からすると夏休みをはさんで久しぶりの90分の授業。

しかも、講師は、年間を通じて各１～３回で入れ替わる状況での新講義者で、どんな人間か、どのような授業展開となるか、未知数。

ねらい：１）「問い」の発し方

２）「深めていく」方法の実践

３）「私」と関連づける姿勢

４）「私自身」について考える経験

大学１、２年生を想定した内容。（限定する必要性はない。）

大学における「学び」を直接体験させ、実感として理解させるねらい。

それまでの高校などでの知識吸収型の「学び」や、共通の正解を求める学習から、各自の回答がそれぞれ異なる発見型・知識生産型のミニ学習体験をする。

それを通じて、他人事としての知識ではなく自分に直接関係した知識生産の学習を味わうことにより、「学ぶ」とは何かを考えるきっかけとしてもらいたい。

概念の説明は極力少なくして、興味関心を持った人にはあとで各自が自学自習するよう方向付けることとして詳細な解説を提供するのではなく、知的好奇心を喚起することを主眼として、刺激を提供し、触発することを目的とする。

・構成

１ 授業についてのオリエンテーション（方法や構成など）と自己紹介

２ 各自の「今、したいこと」の列举作業

３ （講義）人間の行動と欲求について

４ （講義）A. マズローの欲求段階説について概説

５ 上記「２」で列举したリストを学習素材にして分類ドリル

６ 分類作業が終わったら周囲の人と適宜討議。

７ 感想コメントシートへの記入（「何でも帳」への記入の代替）

ドリルシートを２枚用意し、最初の非提出用には具体的な細かい欲求項目を書かせる。その段階で、その書式を後で提出する必要はないことを理解し、自分に正直に安心して全て列举することに集中させる。できるだけた

くさん列挙し、後で分類・分析作業をより効果的にするよう構成する。欲求項目数が少ないと、5種類の欲求に分類し、構成比を百分率で表現することが難しくなるので、最低でも10個以上書くように努力させる。

各自が、自分の欲求について内省し、あのアウトプットが次の段階の学習素材として分析の対象となる構造。

「概念的理解から入ってそれを適用して事象を眺めたい」と言う欲求と「個別具体的な事象から入って後でそれをより抽象度の高い普遍的な理論や一般知識によって位置付けたり、理解したりしたい」という2つの欲求に同時に対応できることを志向している。

事前の予備的知識が不要なため誰にでもすぐに練習できるドリル形式。

ゲーム感覚で行えるので、授業後にも他の人に対して援用してみるという自由な遊びの宿題となる可能性も残されている。具体的なやり方は2通り。

- ① 受講生の親しい友人や家族について受講生がその人達の欲求リストを作成する。
- ② 他の人に受講生の欲求リストを想像させて作成させ、授業中に受講生が作った自分のリストを正解として提示する。
- ③ 受講生と相手とのお互いのコミュニケーションを図ったり、見直したりする契機となる契機となりうる一種のゲームを提供する。強制的な宿題の形をとらない。

・問題点

遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いていないとキャッチアップできない。(来週も同様。素材VTRを見ていないとグループ討議に参加できず。)

・回 収

ドリル(2)を回収して、すぐ各1部コピー作成。

・次 回

来週(10/11)は祝日。次回は10/18。VTR素材を見て討論。キーワード:「役割期待」

欲求分析ドリル

(シート1：自己控え用：提出不要)

<私のしたいこと>

	コラム 1	コラム 2	カテゴリー		
1			A B C D E		
2			A B C D E		
3			A B C D E		
4			A B C D E		
5			A B C D E		
6			A B C D E		
7			A B C D E		
8			A B C D E		
9			A B C D E		
10			A B C D E		
11			A B C D E		
12			A B C D E		
13			A B C D E		
14			A B C D E		
15			A B C D E		
16			A B C D E		
17			A B C D E		
18			A B C D E		
	A	B	C	D	E

欲求分析ドリル

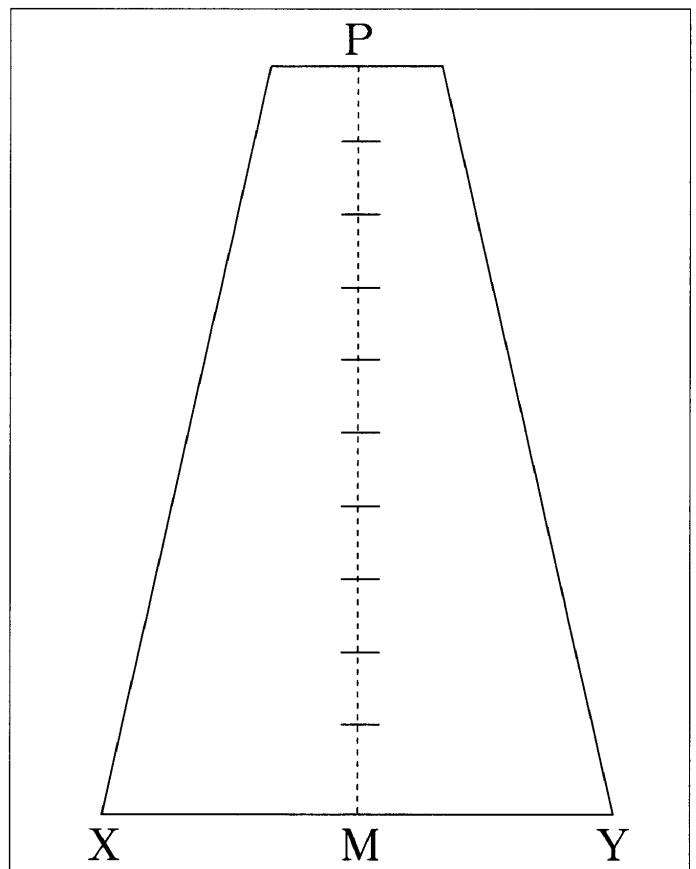
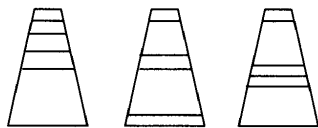
(シート2：提出用)

月 日 学部： 学年： 氏名：
ハンドルネーム：

	個	%
E 自己実現		
D 尊敬		
C 所属		
B 安全		
A 生理的欲求		
計		100%

PMの長さを100%として
各カテゴリーの割合を高さで表示 →
下からA, B, C

(例)



<自分の欲求構造を眺めてみて>

<このドリルの感想>

〈検討会記録〉

司 会： 神藤／フィールドワーカー：田口、大山

参加者： 田中、井下、大山、柴田、米谷、山内、筒井、藤林、田口、
吉田、福本、石村、溝上、秋田、張（順不同、敬称略）

田口

欲求分析ドリルで、したいことを箇条書きにさせた。

- 一次的欲求、二次的欲求について説明する。
- 分類作業に入る。
- 構造化については、できた人とできなかった人に差があったよう。
- 話し合いさせる。
- やりたかったのは、自分、他人、チームの欲求構造に目を向けること、とあった。
- 時間が大学の間にある、とあった。
- NHKから説明があった。

大山

すごくテンポがあった。

- はじめの5分で「遅れずに来て下さい」、何でも帳について、など、授業の枠についての説明があった。
- 次の5分で3回分の授業のキーワード（「欲求」など）を出した。
- 次の10分は分析ドリルの手作業をした。
- 次の10分はOHPを使いながらマズローについて話をした。
- 20分くらい作業を学生のスピードを考慮しながらさせた。
- 次に種明かし——何を狙ってマズローをやったか——をし、どのように日常に繋いでいくか、と提示した。
- 話、作業、OHPと、流れがよかった。
- 話のテンポをもう少し上げてよかったかと思う。

井下

田中先生、よくやっていたなあ。（笑）

- すごくやりにくかった。
- スターターがかからないのにあせりがあった。
- 自己紹介が不十分だったか。
- 石村さんがやるはずだったのが変わったことのことわりがなかった。
- はじめに遅刻者を注意したので「冷え込んだ」か？
- 2枚目は後で配布した方がよかったが——先にゴールが見えていたか。

柴田

やりにくかったとは？

井下

今日の人たちのノリが悪かった。ドリルの反応を見ても——

- 何が起きているのかわからなかった。あせりがあった。

田中

クレーラーも入れてなく、最初はかみ合っていなかったか。授業後は、自分の活動と聞くことがかみ合ってきた。
こういう（授業内容の）構造からいうと、最初かみ合わないのはあたりまえか。

井下

こちらに「お客さん」としての遠慮があった。

石村

強制かけないところで学生に作業させることの難しさを感じた。

- ・やる奴、やらない奴の違いが大きく、テンポというよりとまどいを感じた。

井下

やらない奴に対するこちらの腹づもりがなかった。

石村

米谷先生にも聞いてみたいのですが？

米谷

グループワークのやり方はこなれていた。

- ・しかし学生が「もっちゃり」したのはなぜだろう？
- ・3回ずつの授業だと、授業者は初めてだが、学生のほうは構造ができているところの確認に来ている。
- ・自己分析の作業に対して学生はもともと知識を仕入れるつもりで来ているので難しい。今日はマズローがはじめから出ていたので学生は「もうこれでいいや」と思った。
- ・今日はディープな問題を扱った。何やりたいかということは、京大生なら深いものが出てくるはずだが、それは自己開示なので、京大生は抑圧していつかつに開かない。私のときも反発が大きかった。うがった見方ですが。

神藤

自己開示すればよい授業なのではない。後で飲みながら、というのでもいい。

米谷

授業がどういう場なのか、という問題でもある。

- ・あと、こちらの動機には学生の態度変更を狙っているところがあるが、学生は反発する。
- ・エンカウンターグループで互いに知り合うと発展する。しかしまた、これを限りに解散する場でもワーッと出ることもある。しかしそれが今回は中途半端で学生も戸惑っているのかも。

井下

ある種気楽なゲームとして発した。

- ・「分類できない」の質問を待っていたがあまりでてこなかった。その「分類できない」欲求を「なぜしたいのか？」と繰返し問うていつて後で振り返ってみると、まあこの辺に分類されるかなあ、といきたかった。

米谷

研修などでマズローを使うときは他者理解としては話がしやすい。自己理解としては難しい。

- ・エリクソンのように発達として考えていいのか、マズローは少しあいまい。
- ・自分の自己実現のテーマは何なのか、というのが最終的には大事。

井下

「正解はない」ということを学んで欲しい。

- ・自分の答えを学んで欲しい。
- ・分類を自分で作り出して欲しい。
- ・春にやったほうがよかったかもしれない。
- ・「自分は本当はこうしたいのじゃないか」という問いはライフステージの中でいくと50代ではなく20代からやってもいいのではないかーその問いかけとしてやった。

米谷

「君は何で大学にきて勉強してるんだ？」という問い方もあったかも。

井下

いきなりその問いは——本当はそこをやりたいが、個々の問題にいきなりいってしまう。

- ・今回はよそゆきの言葉である種逃げ場をつくっていたか。

石村

何でも帳は配るが記入の必要はない、といったが、そのときの何でも帳の役割は？

井下

ドリルの感想をコピーして、記録という意味からも貼るつもり。

- こちらのコメントの労力の効果を考えると——今日はコメントを書かない。

大山

石村先生がおっしゃっているのは授業のコミュニケーションとは違うチャンネルとしての何でも帳、という役割のこと？

石村

そう。

- 今回のやり方なら私は何でも帳を見てもよい？

井下

そう。

藤林

学生とのインタラクションは授業のみで？

井下

授業ではやるが、個別にやったり、コピーにとって配ってはいしない。メインは次にある。

- こちらがいちいち対応しきれないほどの過剰な期待を学生にもたせない。
- 集団としてのインタラクションは大事にしたい。

田中

去年までと今年はかなり違う。どこが一緒にどこが違うのか？

- 授業者は変わっても受けとめる学生は同じだから何でも帳に貼りつけて流れをみるのはいい。
- しかし心配なのは毎回自己探索的なことやっているから学生の方は防衛的となっている。／どういふかたちの防衛をやっているか？／それを受けて他大学の学生との比較を見せてくれると面白い。

田口

何でも帳の役割が変わっている。3回きりの授業では、感想を述べるにとどまる。

- 教室の場が、「市民講座」っぽい。ちょっとしたトピックを得にきているのか。
- 授業外の別の場で何かでてくることを期待するしかないかも。
- とにかく去年までとは何でも帳の役割が変わっている。

大山

去年は個人カウンセリングの面あったが、今年は集団でやっている。

米谷

「古きよき京大生」に対していまは未熟だと自覚しているのだろうか？

柴田

- プライドは持っているが努力しようとししない。どうしようもない。存在理由がないから私は退学せい、という。
(笑)
- 大学入学レベルから学力はあがっていない。大学院入試前の3ヶ月しか勉強していない。
- 本は読まない。モノは書かない。

井下

なぜ努力しないのか？

柴田

できないからしない、というもある。

- 私大と京大で同じ問題を出した先生の経験でいうと、私立大学の学生の方が、教えたことはしっかり書いてくる。京大は潜在能力はともかく、とにかく勉強しない。

井下

だけど授業には出てきている？

柴田

出てくるが口は開かない。質問が出ない。

- ・「これについてどう考えるか？」と議論をふっかけても「わかりません」と返ってくる。／知識を問うているのでない、どう考えたらいいのだろう？、と問う授業をしていくと、学生数が減っていく。

米谷

工学を勉強したくて入ってきているのに？

柴田

大学院重点化の弊害で、勉強しなくてもいけるー金属科は力学なくてもいけるー逃げ道がある。ええカッコばかりする。

田中

授業者それぞれ最初の10分間のラポールのつけ方、それぞれ個性があって面白いだろう。

大山

海外の様子とも共通するところがある。

- ・スタンフォードの例では、知識のもととなる経験がないので、自転車のスクラップを直させる、などしてモノを作ったりいじったりするところから始める。

柴田

実験から始める、ということはわかるが、実際にやっている人をみると教師の側の自己満足にしか過ぎないように思える。／学生には幼稚なことのように見えて、根づかない。

- ・先生の方が素材を与えなければならないのが歯がゆい。発見していけない。
- ・自転車の分解など、小学校なりで経験しておいてほしい。

井下

大学として小学校などにそういう経験させてくれと発信するべきか？

柴田

そういう経験のない者が入学するのはおかしい。

米谷

社会に放り出して経験積ませる、というもある。経験を積んで本当に勉強したい者だけ入学させる。

筒井

3回ずつの授業で、しかもその専門にすすむ学生が少ないとき、評価をどうするのか？／達成度を出したほうがいいのか？

- ・昨年の受講生をTAに活用するなどして小人数のところでコメントを返したり、学生相互の添削をさせたりするなど、大人数でやるための工夫を。

井下

評価は私は基本的にはおまかせ、という立場。

- ・グループ内のSAにどこまでまかせるのか、という問題がある。知識を伝える部分でなく、単純作業の部分で、など。
- ・相互添削でいえば、「お互い違うのもあるよ」がわかるだけでもいい。

田中

学生の方でどんな授業かの情報はよくまわっている。

- ・TAは制度上無理。
- ・教師がコントロールできる学生の人数については難しいものがある。

大山

TAに関しては、後ろの先生方の参加を促す何でも帳の記述があった。

井下

学生も参観者気分なのかも。

山内

以前と比べて様変わりしている。

- ・街頭演説のように、放っておくと学生は勝手に行き交い、出入りする大学もある。その中でどうするか？

吉田

後期最初の授業なのに学生が多かった。

- ・去年に比べても学生が積極的に関与する機会が多い。
- ・関西と関東で授業者の話し方が違う。面白い。

井下

話し方、それも感じましたね。

福本

一つの授業をつくるのと一つの番組を作るので姿勢が似ていると感じた。

- ・学生とどう向かうかという事もあるが、一つの学問をどう教えるか、ということと同じ専門家が大学を越えて話すことも大事なのではないかな？

井下

社会心理学をどう教えるか、というのをやっている。

溝上

井下先生のスタンスでずっと作ってきたクラスとは今回は違ったが、それでも井下先生のテンポで押していく、ということが大事なんだったと思った。

秋田

授業の内容をきっちり伝える授業をしていたら、後は聞かん奴はこんでいい、という姿勢でいいではないか、と、やはりまた思ってしまう。

- ・質と量、という言い方があるが、今日の授業は「欲求」という質的なものを、色々問い詰めていって言葉にさせる、という量化の作業をさせていた。ミクロなところでなくマクロ的な判断、決定の際には、そういう量化によったデータも必要だ。授業検討会で言葉を紡ぐのもその量化作業の一つだと思う。

張

学生の期待は大きい。この検討会をどうしていくか、など、いろいろ考える。

井下

次回のグループワーク、個人差が出るだろうから大変だ。

以上

〈先週のフィードバックの結果〉

感想提出者数77名：①肯定的（40人）②中立的（34人）③拒否的（3人）＊質問（7人）

〈事前準備〉平均7名（6～8名）で12班。これまでの出席状況、学部別、性別を考慮。廊下と教室に掲示して通知。名簿は、3種類（班別・学部別・性別）用意。

〈構成〉2：45～4：15（90分）

（内容の量から見て正味60分では時間が不足、スムーズな展開が不可欠）　メド

- 1 入室後直ちに既に編成された班ごとに車座で着席（2：50）
- 2 着席後、新聞記事を各自通読するよう促す
（遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再編・席替え）
＊＊設営 完了＊＊（3：05）
- 3 （ここから一斉）前回の授業についてのフィードバック
- 4 授業についての井下の感想の紹介と第2回へのオリエン（方法や構成など）
＊＊＊ここまでの 第2回授業へのイントロ＊＊＊（3：15）
- 5 各グループでの簡単な自己紹介（ひとり1分／計7、8分）学部・名前・この授業全般についての印象や新聞記事感想など発声練習
＊＊＊ここまでの グループ討議のイントロ ＊＊＊（3：25）
- 6 VTR鑑賞のオリエン：見方について解説（5分）
- 7 VTR上映（13分）…（3：45）
グループ討議（15分程度）
- 8 感想の交換（1周目）ひとり1分
- 9 質疑応答：順不同で、感想へのコメントなど…（4：00）
- 10 来週の予告（編成替えもありうる・遅刻しない・VTR続編を見て討議）
- 11 感想コメントシートへの記入（「何でも帳」への記入の代替）提出…（4：15）

〈問題点〉

遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いていないとキャッチアップできない。

（来週も素材VTRを見ていないと後からグループ討議に参加困難。）

〈回収〉

感想コメントシート回収。すぐ各1部コピー作成。

〈次回〉

次回第3回は、来週10/25。VTR続編を見て討論。キーワード：「役割期待」

『99年度：ライフサイクルと教育』10／18 スケジュール・メモ

入室前に廊下または入室後教室で、掲示により各自の所属グループを確認する。

班	1 入室後直ちに編成された班ごとに車座で着席
	2 着席後、新聞記事を各自通読する (遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再編・席替え)

設営 完了

全 体	3 前回の授業についてのフィードバック
	4 授業についての井下の発想の紹介
	第2回へのオリエン(方法や構成など)

5 各グループでの簡単な自己紹介(ひとり1分/計7, 8分)
学部・名前・この授業全般について印象や新聞記事の感想など

- 6 VTR鑑賞のオリエン: 見方について
7 VTR上映

———— グループ討議(15分程度) ————

- 8 感想の交換(1周目)ひとり1分
9 質疑応答: 順不同で、感想へのコメントなど

- 10 来週の予告(編成替えもありうる・遅刻しない・VTR統編見て討議)
11 感想コメントシートへの記入(「何でも帳」への記入の代替)

12 提出

「クラウンになった青年」討論ポイント

〈避けたい「論点・観点・発想・姿勢」〉

- ①「他人の生き方にとやかく言うのは、おかしい。」
- ②テレビ番組の作り方
- ③実際の酒井さんに「聞きに行こう。」
- ④「議論しても始まらない。」
- ⑤今は、話したくない。あなたたちとは話したくない。

〈話し合いのポイント〉

- 1 酒井さんは、なぜ会社を辞めてしまったのか。
- 2 彼の選択に「賛成」か、「反対」か。
- 3 彼は、自分の選択に迷いがあるか？
- 4 自分だったら、どうするか？

- 筆記用具は、濃い鉛筆、青または黒のペン・ボールペン・サインペンなどを使用して下さい。

’99 「クラウンになった青年」ディスカッションのフィードバック・シート

今日の所属した班：	学 部：
あなたは今日積極的に 議論に参加しましたか？	氏 名： ハンドルネーム：
は い いいえ	

- グループで授業中に話し合った内容についての感想・意見など：

- 今日の授業中の〔グループについて話し合い〕について（形式面、その他）：

- その他（授業全般、グループ、質問、提案など）

問 あなたは来週の班編成について今日と同じグループを希望しますか？
（どれか一つを選びその数字に○をつけて、理由を書いてください。）

1 同じ班を希望する 2 別の班編成を希望する 3 どちらでもよい 4 その他
理由：

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：神藤、石村

参加者： 井下、大山、矢野、藤林、山内、吉田、溝上、石村、筒井
近藤、神藤、田中、張、秋田、福本（順不同、敬称略）

神藤

まずグループ分けが貼り出されていた。

- 14：50くらいに始めた。
- 学生からの提案を読み上げた。
- NHKの人が入った。
- ここはわからないことを考える場だ、とスタンスをきっぱり出した。
- OHPを出した。
- 「役割」というテーマを導入した。
- 図示してテーマをわかりやすく提示した。
- 「役割」について社会的な説明があった。
- 新聞のプリントも使い、国際社会で生き残るには、という話をした。
- OHPを使いながら熱い語りがあった。友人から学べ／教室は道場だ／受信型から発信型へ、など。
- 流れがあったのでよかった。
- 授業の責任は51％が教師に、49％が学生にある、とあった。
- 結論はない／今日は練習と思って気楽に、とあった。
- 「クラウン」のビデオを見た。
- 久米宏のコメントもみせた。
- 誰も寝ていなかった。
- 話し合いに入った。
- 15：45に学生が一人入ってきた。
- 15：51机間巡視をしながら、5班、10班のあたりで話をしていた。どういう話をしていたのか？
- 最後にプリントを配った。
- 次回ディベートのようなことをやる、飲む物は持ってきててもよい、とあった。
- 印象ですが、ゆったりしているが進むところはパパッと進んでいた。

石村

席が後ろ向きだった人への対処が必要だった。

- 結局何でも帳に書いた人はいなかったのか？

神藤

一人いた。

石村

一人なら、まあ、置いておいてよいかも。

- 久米宏のコメントまで出してしまうと次週の展開まで読んでしまう学生がいるかもしれない。
- テレビカメラの問題で、活発なところにカメラが入ると更に活発になった。役割期待があった。
- 討論のやり方で、大山先生の時は椅子をならべてラフにやった。米谷先生の時とも今回はまた違っていた。きちっと何をやったらよいかのプリントがあった。

井下

今日で2回目。

- 拒否的反応をしている人の資料をこの検討会資料に取り上げた。
- 受講者が求めているものがわかった上でやれたのはやりやすかった。
- 7人をメドに男女均等に多様な学部が混交するようにグループを分けた。また、否定的コメントを書いた3人は別々のグループにした。
- 授業で話しているうちに、普段思っていることを言いたくなった。
- 久米宏のコメントを入れたのは、次回へのつながりとして入れた。
- 席の向きについては、後ろ向きのまま寝られたのには気づかなかった。
- 配布物のタイミングは前回は踏まえて、考えてやった。

田中

ディスカッションのやり方については、講義とディスカッションの関係を議論したらいい。／アクティブに働きかけていくと、向こうの方が寝てしまう。グループディスカッションすると起きてくる。自分のノれるところだけノっている。講義でこちらが狙っているところは寝る。／学生が話したからいい、というのでもない。難しい。

藤林

学生自身に経験させることが必要。

大山

グループディスカッションを体験してこそ講義をよく聴くようになる、と？

藤林

はい。

石村

この形式は意外性によって学生に気を抜かせないというところがある。

田中

目新しさには限度がある。

矢野

国際的な舞台で意見が言えるよう育てるのは大事だ。しかし学生はそういう環境に置かれたいとわからないのか、言ってもシラーっと聞いている雰囲気を感じる。

井下

逆に一回生だからこちらが期待している、というのもある。熱くなった。

近藤

国際的に発信していかなければという授業の目的がハッキリしていた。

- 研究者でなくても企業でも国際的に意見が求められるところがある。
- アメリカに比べて日本では中学、高校でfactにもとづいたディスカッションのトレーニングをしていない。

筒井

教科書の配分で、このごろは物語より説明文が増えるなど、変わってきている所はある。

- 1年生にハップをかけると反応がいいが、2年、3年となるにつれてずうっと視野が狭くなってくる。地方大学だと特にそう。
- 実際の授業と自分の将来をどう結び付けるか？
- 授業でのプレゼンテーションでも、会社訪問などで意見を求められているつもりでプレゼンしてみよ、などやってみてもよい。

山内

学生のコミットを高めるのにディスカッションを、というのもその通りだが、知識吸収型の授業も一方では必要。発信型と合わせてどう組み合わせるかが大事。

井下

テキストの知識を前提にやるスタイルならすぐディスカッションにいける。

- ・授業の組み合わせは大学全体でやっていくことだ。
- ・知識も、単にそれで単位をとる、というのではなく、それを使うんだ、ということで学ばせることが必要。
- ・教員としては知識吸収をきっちりやりたいが、今日はラフにやらざるを得なかった。／体系的にやっていくことが必要。

藤林

学習スタイルの変換、というメッセージが学生によく伝わっていた。

- ・日本の大学は吸収、発信型の授業のセットをどこまで本気で考えているのだろうか？オーストラリアでは授業tutorialがセットだった。

大山

日本ではセットのできる教官がいない。井下先生はどこで？

井下

自分がアメリカの大学でやらされていたときの、求められている期待に応えたい、喋りたくなる、という経験があった。

矢野

先生がどういう姿勢で来ているかということとこちらのメッセージにしらけるかどうかは関係している。

- ・自分も授業を作る49%なんだという自覚が欲しい。／色んな仕掛けを待っている。気に入らないものには反発する。／授業の外から。

井下

そこに怒りが（笑）。／参観者も大勢いる、ふざけるんじゃない、と。

田中

こちらが精一杯やって出した後、2度目には向こうの発言できる場を用意する、ということも必要。しかし今回は3回きりの授業で、難しい。

吉田

学生にしたら今回ははじめから緊張していたかも。グループ分け、机の配置など、あらかじめ決まっていた。

- ・井下先生のはじめの方の遅刻の言葉などもプレッシャーになって、学生が授業になかなか入ってこなかったか。
- ・3回目に向けての準備というのでいいのではないか。学生は次回予想を持ってくるだろう。

井下

5班、10班で話したのは、皆だまっていたので、とりあえず賛成？反対？と聞いた。そういうことを聞きながら、どのくらいのれるのか、どの辺に反応しているのか、探った。

藤林

おとなしかった班の子がグループを変えたいかどうかの欄をどう書くのか楽しみ。

井下

来週は少し父、母、など役割を決めてやってみる。

大山

ディスカッションはやっぱり活発な方がいいのか？

井下

静かで困った、という経験をさせるのも大事。

大山

今日は少しずつ出しながら動いていく、という風にやっていた。

神藤

アメリカン・スタンダードでなくていい。

大山

ディスカッションをやらせるとき、どのようにその動きを取り扱うか？

井下

グループでまとまってくると、来週までにそのグループで考えてくる、などできる。しかしその場合もこちらのコントロールは難しく、大変。グループにあわせた介入、というのものもあるだろう。

大山

FDとも関ってくる問題。グループをどうマネージメントしていくかのトレーニングをやり、その体験がクラス
のマネージメントにつながる。

田中

何グループも並行してやっていくときの技法となると難しい。／信頼がある所ならある程度いけるだろうが、今回は授業が3回という制限がある。

藤林

グループの数をhandleできないくらいにするのには無理がある。

井下

広くていい部屋が幾つもある、などの条件も必要になる。

大山

グループでの役割分担でいくと、僕の時は知り合い同士が喋っていたり、椅子だけでやったりした。／授業の中で友達を作る、とか、関係していく、そういうカルチャーが学生集団の中にないと難しい所がある。

石村

講義の中では匿名性を、という文化がここにはあるかもしれない。

井下

離れていてしかもグループなんだ、ということをやらせないといけない。集団で少しお互い距離をとりながら共同作業をやる、ということ。／自己開示か、さもないと匿名か、というのではだめだ。

福本

グループの話で盛りあがっていたのはテーマと全然関係のない話でもりあがっていた。カメラを向けると黙ったりして、しっかり守る。したたかだった。

・寝れる学生はどこでも寝れるのだな（笑）。

溝上

ビデオは記録しているんじゃなく、撮る者が欲しい情報をとっている。／ディスカッションでいえば、僕はそれをとろうとしていない。とろうとすると、音声が入りにくい。研究としては難しい。

田中

何がしたいか記録者の方ではっきりしていればとりようもあるだろうが――

以上

● 後期第 3 回 10月25日 ●

〈授業案〉

・受講生への配布物：入室時

- ① 本日のスケジュール・メモ
- ② グループ討議の座席シート／A4・1枚

・受講生への配布物：授業終了 15分前

- ③ ディスカッション感想コメント・シート／A4・1枚

・受講生への配布物：授業終了時

- ④ 朝日新聞記事：93年5月17日 ピータフランク「おやじの背中」

・参観者：開始時に全部

- ①～④ 受講生と同じもの（上記①～④）
- ⑤ グループ編成リスト（班別・学部別・男女別）
- ⑥ 授業案（この用紙）

・機材

OHP 1 台とスクリーン 2 台、ワイヤレス・マイク 2 台、VHSのVTRテープ、VTRデッキ、VTRプロジェクター

・授業のねらい

リレー式通年科目の後期第 3 回目。第 1 回目は「欲求構造の分析ドリル」を実施。

- ねらい：1) 「問い」の発し方 2) 「深めていく」方法の実践
- 3) 「私」と関連づける姿勢 4) 「私自身」について考える経験

〈第 2 回の強調点〉

- 5) 「学ぶ」姿勢を「学ぶ」ことへの導入
- 6) 「話し・聴く」学習スタイルの発見（受信型からの転換と拡大）
- 7) 個人・競争・支配服従ではなく、集団・協調で学ぶスタイルの導入

〈第 3 回の特徴〉

8) 話し合いの過程に身を置き、その場に参画する過程で、集団で思考するという学習を体験し、その方法を学ぶ。「集団で」「話し言葉で」「過程で」学ぶということは、どういうことか、をその中で自分で解答を探索する。自己開示・態度変容を目標としていない。

授業中に深い「自己開示・態度変容」を学習の目標としているわけではない。

学生が各自の本音を言わなくても良い状態を逆に作り、「役割」という概念を再認識させ自覚させた上で、批判的に思考する練習をする機会を提供することを目的として、役割を割り当てて、それを「演じる」形でグループ討議をしてもらう。

閉じられた既存の知識を外側から取り入れるスタイルだけが、教室での（大学での）学習ではないこと、特に大学においては自らが課題を発見し、解決の糸口を創出するという創造性を問われることを体験させたい。

「授業担当者の授業展開の力量を問う」などという「品評会への参加者」が強い学生や、いつも傍観者的な態度の学生は、結局、この授業がから得るものは少なくなる。

自ら作り出すことの重要性にいつまでも気がつかず、結果として、この時点（後期 3 回目の終了時）では、「得るものが少なかった」という帰結となる可能性がある。それを承知で敢えてしかし詳細は解説やこちらの手の内を明ら

かにしない。そうすることで受講生の感じる不満は残る危険性はあるが、敢えてそれに挑戦してみることにする。

受講満足が高いことが学習効果の高さを直接的に意味しないことや不満感が次の課題や思考への引き金となる可能性に期待したい。

そうした選択がこの時点で可能なのは、この授業が通年科目であり、今後の授業で、まだ充分可能性は残っており、1年間の授業の学習成果への期待出来るからである。

（前回と同様グループ討議）

今日の第3回目は、前2回を受けて「グループ討議の実習」本番

〈第2週のフィードバック結果〉

第1週の出席者総数が、77名であったのに対して、今回の出席者総数が70名。単純な差では7名減ということであるが、しかし、実際は、

第1回目に出た者の18名が欠席し（理由がわかっているケースは1名のみで）、第2回に後期初めて出てきた者が11名となっている。

〈事前準備〉

平均7名（6～8名）で12班。第2回FBCから判断して部分再編。

そのまま継続は4／12班のみ。

新名簿は前回と同様、3種類作成し、廊下と教室に掲示。（班別・学部別・性別）名簿を用意。

〈構成〉2：45～4：15（90分）

（内容の量から見て正味60分では時間が不足ぎみ、スムーズな展開が不可欠）

- 1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに車座で着席（2：50）
- 2 着席後、①すぐに簡単な自己紹介②確定後、座席シートへの記入（遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再々編・席替え）
設営 完了（3：05）
- 3 （ここから一斉）前回の授業についてのフィードバック
- 4 「態度」「役割」について解説と第3回へのオリエン（方法や構成など）
ここまでの第3回授業へのイントロ（3：15）
- 5 VTR鑑賞のオリエン（3分）
- 6 VTR上映（11分）（3：30）
————— グループ討議（25分程度） —————
- 7 集団討議の実施・質疑応答：順不同、相互意見交換・コメント
- 8 座席シートリストの記入確認と挙手による提出（4：00）
- 9 全3回の授業感想コメントシートへの記入（「何でも帳」への記入代替）提出（4：15）

〈問題点〉

遅刻者が、授業のオリエンテーションや指示を聞いていないとキャッチアップできない。（来週も素材VTRを見ていないと後からグループ討議に参加困難。）

〈回収〉

- 1）座席シートを授業中に回収。すぐ各1部コピー作成。
- 2）感想コメントシートを回収。すぐ各1部コピー作成。

〈次回〉

来週から講師交代で、11月から石村先生にバトンタッチ。よろしく！

『99年度：ライフサイクルと教育』10／25 スケジュール・メモ

入室前に廊下または入室後教室で、掲示により各自の所属グループを確認する。

班	<ol style="list-style-type: none"> 1 入室後直ちに既に再編成された班ごとに着席／座席シート記入開始 2 着席後、直ちに話し合い開始。 ◎新編成の班は簡潔に自己紹介。司会者を決めるかどうかについては、班ごとに検討し決定する。(遅刻者や名簿ミスなどへの対処と班別所属のミニ再々編・席替え)
---	--

設営 完了

全体	<ol style="list-style-type: none"> 3 前回の授業についてのフィードバック 4 授業についての前提の確認 第3回へのオリエン(方法や構成など) ●「役割」と「態度」 5 VTR鑑賞のオリエン：見方について 6 VTR上映(11分)
----	--

グループ討議(25分程度)

- 7 グループ討議(Part-1) 役割
- (8 グループ討議(Part-2) 役割解除後)

9 全体討議セッション?

- 10 引継ぎと来週の予告
- 11 座席シートおよび感想コメントシートへの記入(「何でも帳」への記入代替)

12 提出

グループ討議の座席シート

班： _____ 氏名： _____	
後期のこの授業・出席回数合計： 1 2 3回	前回との班別： 同 異
出席した日に○印→10/4 10/18 10/25	

班のメンバーの氏名および座席位置：（自分の名前の後ろに◎印をつける）

↑ 教卓

_____ ◎		◎ _____
_____ ◎		◎ _____
_____ ◎		◎ _____
_____ ◎ ◎ _____		

● 筆記用具は、濃い鉛筆、青または黒のペン・ボールペン・サインペンなどを使用して下さい。

今日の所属した班：	学 部：	本日の役割：
あなたは今日積極的に 議論に参加しましたか？	氏 名： ハンドルネーム：	

--

--

〈配布資料：希望した班のみ〉

★「クラウン」について討議するにあたって

ロール・プレイ（役割演技）法

- 1 演劇における「役柄」として理解する。
- 2 自分自身の本当の意見とは切り離して、「役柄」になるよう心掛ける。想像する。創造する。アドリブでセリフを考える。
- 3 役割は、選べる場合と選べない場合とがある。
- 4 後から自分自身の本当の意見を言う機会を求めることができる。「役割上こう言ったが、私の本音は、…です。」
- 5 今回の役柄は、次の通り
＜役割の例＞
 - a「相談する」母親
 - b「賛成する」妹（高校生）
 - c「反対する」兄（大企業勤務）
 - d「揺れる」恋人
 - e「理解ある」親友
 - f「慎重派」親友2＜態度例＞
 - ・迷う
 - ・揺れる
 - ・賛成する・応援する
 - ・反対する
 - ・理解は示すが態度保留
- 6 司会者はいない。創作劇である。恥ずかしがらずに試みる。言葉で演じる。動作や行為は不要。
- 7 自発的に発言する。シナリオは無い。結論は出さなくてよい。発言の順番は自由。不規則でよい。
- 8 時間終了の合図でストップする。

〈検討会記録〉

司 会： 石村／フィールドワーカー：吉田、田中

参加者： 井下、柴田、張、田中、矢野、山内、吉田 石村、
筒井、近藤、溝上、秋田（順不同、敬称略）

吉田

先週から引き続きニュースステーションからロールプレイの題材をとってきた。

- 学生はよくみていた。6 班の学生一人だけが寝ていた。
- 前回よりビデオが面白く、議論にしやすいかったか。
- 役割分担で議論に入るが、皆よく議論に参加していた。
- 先週のようなテーマと関係ない議論での盛り上がりでなく、ビデオの内容について積極的に話していた。
- 後ろの方の議論をよくみていたが、8 班などは特によく議論していた。
- 途中で、「役割から離れて議論してもよい」とあった。
- 知り合いの料亭の後を継いだ人の話のように、身近な人の話になったとき、学生が段違いに集中して聞いていた。
- シートの記入などの指示があった。
- 3 回の授業によくついてきてくれた、と学生を高く評価した。
- 石村先生が次回のことについて話した。

感想ですが、

- 前回到続いてビデオをみての授業の 2 回目だが、前回は今回の練習だった。今回はよく議論された。
- ビデオの素材がよく選ばれていた。
- 飲み物の話など、ポロップポロップと授業の合間に発せられる言葉が学生に作用していた。
- 3 回通してはじめて学生に授業の意図がよく伝わった。

田中

3 回目に向けて授業の構成が非常によく出来ていた。

- 年間の流れの中でこの 3 回の授業の位置づけをよくやってくれた。
- グループの話に波があった。
- びっくりしたのは 3 : 47、48 分のところで議論を切って次の指示をするとき笑いが起ったこと。しかも 2 度も。
- 最後にグループの中で役に立った意見を言った人 4 人の言葉を挙げさせたことでアナアにならない。しかも「冷め切ら」なかった。
- 今回 1 回とっても、また 3 回通しても、起承転結があってよく出来ていた。
- これまで、教師の授業を学生が評価する、という評価の構図があった。それを 3 回の講義で、学生同士に視線をあわせる、というので崩した。
- 年間の流れの中で重要な講義だった。

井下

欠席者との兼ね合いで、グループ編成に苦慮した。

- グループ編成では前回からいくつかグループをばらした。
- 前回バラバラになって冷え切っていたところとあったまっていたところとをあわせたりもした。
- ビデオを早くみせた。
- 前回欠席していた学生で構成した 14、15 班ははじめの説明でいけそうだったのでそのままいった。
- 4 人のグループは、いけるかな、と思いながら聞いていたが、それなりに面白い議論をしていた。
- 学生の間でも楽しそう、憂鬱、など、色々差があった。
- 今日は冷え切っても放っておく腹積もりだったが、それほど冷えたところはなかった。
- 前回検討会で、机の並び方で学生の半分が後ろ向きだったとの指摘を受けて今回変えた。

秋田

机の並べ方を変えたからか、今回ははじめから和やかだった。

石村

笑いや和やかな雰囲気、どうして起こったのか不思議。

近藤

ピーターフランクルの記事を最後に配った意図は？

井下

テキストの文字に引っ張られないよう、敢えて最後に配った。

近藤

この後続けるとしたらどのような授業にするか？

井下

厳しい質問をどんどんしてみたり、グループを父親役ばかり・反対派ばかり集めてやる、など状況に応じて。

張

授業案に「批判的意識」とあるのはどういうことか？

井下

役を通して、役柄上相手を批判しなければならないとき、自分の本当の意見とは違う論を立てることになる。
／ただ反対する、というのではなく相手の論拠を踏まえた上で、という練習。

石村

本音を言わなくていい状態を作っていたのにはちょっと驚いた。

・議論を一旦切った後に議論を再開したとき、ロールプレイを離れて議論したグループはあったか？

井下

一般論にいて、それまで「冷えて」いたのが動いたグループがあった。

田中

議論のポイントを書いたプリントの配布を希望したグループにも、さっと手をあげる、おずおずと求めるなど、色々とあった。あれは？

井下

さっと手をあげたグループは、既によく議論ができていたグループだった。話ができていて、もう「何でもこい」という感じだった。

吉田

5、6班がおずおずと、8班はさっと手をあげた。

井下

前回休んでいた14、15班の学生はあえて差別待遇をしたのもっと冷めるかと思ったが、割と議論されていた。

・15班にHenryHenryはきていたか？

田中

きていなかった。

筒井

今日の運びは見事で、手順を飛ばさずきっちり押さえていた。コンテンツを説明しているとマネジメントがおろそかになってしまったりするものだが――

井下

実は今日も手順を飛ばしてしまったところがあったが、あまり目立たなかった。／概念の説明はミニマムにして、学生が話したいかどうか、という所に今日は気がいった。

筒井

――今日は大事な所では手順を飛ばしていなかった。

矢野

グループセッションのところで、OHPを出すタイミングはあらかじめわかっているのか？

井下

前もってはわからない。出さないかもしれない。その場の状況で。

矢野

普通、準備したものは全部出したくなる（笑）。

- ・吉田先生からもあったように、いい素材を選んでいて、あのニュースステーションの素材を録画できたのは、まえもって放送内容がわかっていたからか？

井下

偶然ですね。キャッチする率の方が低い。

- ・学生に宿題で資料を集めさせる、という手もある。
- ・NHKの「あすか」は再放送もやっているのだから、録画できる。

吉田

今日「あすか」を使わなかったのは、学生が「あすか」をあまりみていなかったから？

井下

そう。学生が知っていたらテスト問題として出してもよかったかも。

吉田

差し替えの可能性もあった？

井下

いや、2つみせただろう。2つみせることで問題が酒井さん個人に引っ張られず、一般化してみられるようになる。

石村

—今日は久米宏のコメントを切った。構成や解釈が放送局によってきっちり決められている場合もある。今日はゆるやかだった。

井下

ケーススタディーでやっているのに、例えば「実は僕もクラウンになりたい」とドバーっと出てくる学生も実際にいた。そう引っ張られるのではなく、また番組制作の批判をするのでもないところでの議論を、と意識した。

田中

教材の議論と、グループの議論と、2つある。

- ・僕はグループはコントロール不能の危険性があるやれませんが、井下さんはそこをやすやすと越える。それは技術の問題以上に、学生への信頼の問題がある。僕はやれない。すごいことをみたなあ、と思う。

井下

今日はたまたまうまくいった、という面もある。

- ・最後は自分で考えろ、という面もあった。
- ・組み合わせによる、という面もある。
- ・冷やかな経験もよし、と思う。

田中

最後の評価の所など、そのグループの見切り方が見事だ。

井下

敢えて口にしなかったが、「談合」は止めてくれ、と思っていた。

秋田

評価の目がないとのれる人はのって話をするだろうが、それだけ。評価の目が入ることできれいに締まった。

筒井

「談合」をやめると、学生は評価を割と的確に書いてくる。「いい体験をした」で終わらない。

山内

遊びなどを入れる余裕があるのは通年科目のいい所。半年で教えねばならない事柄が多いと余裕がない。

石村

毎回の10数名の欠席者というのが同じ学生なのでなく、来たり来なかったりで入れ替わっているのだ、とは気がつかなかった。授業者の方はつながりを考えてやっても、学生の方は――

柴田

実習に1回も参加しなかった学生が実習の感想を書いてきたことがある。文章としてはまともだった。私の講義に最悪の評価をしている学生がレポートでは「こんな点がよかった」と書いてある。気づかずに学生にとんでもないどんでん返しをされているかもしれない。こんな学生にだまされてたまるか、と思う。

井下

レポートの出来が一見よくても、具体例がなかったりする。見抜く力をこちらが持って勝負するしかない。

- ・文系と理系でまた違うかも。理系だと、出来るなら授業に出なくてもよい？

柴田

「安全工学」という私の3回きりの講義では、世の中で起こっている安全の問題を見抜く力を養成している――理系でもそういう科目もある。

- ・授業の目的、ということでは、カウンセリング的立場からの授業は、フリーターのすすめ、にはならないか？

井下

私はカウンセリングは意識していない。／自己開示を目的としていない。

溝上

今まで井下先生が使いこなれた題材を使って、学生の反応がつかめる授業だった。見事な技を見せていただいた。

- ・ビデオをみせる前にあらかじめ役割を決めなかったのはなぜか？

井下

実際みないとわからなかったり、みていて変わったりもするだろうと思って。

石村

コンテンツが大きい。すごい。

井下

だからパワーポイントが使えない（笑）。

石村

OHPのオプションだけでなく色々なオプションを繰り出すスキルがある。／プリントを出してそれに沿って、というのでない。すごい。

井下

学生に与えるものをミニマムにする、というのがある。

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り
ー後期第1回から第3回までを担当してー

担当した授業について

1999年度「ライフサイクルと教育」
ホップ・ステップ・ジャンプ

1 授業のデザインと授業準備

非常勤講師として授業を担当したのは今回が初めてではない。しかし、初めての経験であったのは 1) 通年科目を複数の教員が担当して交代で教える一種のチーム教授法であること、2) 授業を「実験授業」として位置づけ、研修・研究・教育実践を兼ねた活動として外部の教員にも授業見学の公開をしていること、3) 授業終了直後に授業検討会を開催していること、の3点であった。

この3点は、非常に珍しい条件である。第1は、大学で通年科目を5人以上の複数の教員が担当している点である。しかもオムニバス形式で1回ずつ話しておしまいという形式ではなく、チームを組んでいる。互いの連携も視野に入れながら、2、3回ごとに講師が代わる。第2は、授業だけすればよいという通常の非常勤講師としての役割期待に終わらない。研修・研究と教育実践とを統合的に実施しようとしている。第3は、普通の非常勤講師としての授業ならば授業終了後はすぐ帰路につける。しかし今回の場合は、授業そのものよりもその直後つまり授業をすればそれでおしまいという状況ではなく、すぐに10人くらいの教員に質問やコメントをもらうことになっている。センターの専任教員だけではなく、他の大学の教員も「公開授業」であるために見学などに来られている。そういう方々からも多くのコメントをもらうという状況は当初思っていた以上にどこかで心理的負担となっていたのであろう。自分だけで授業をしてすぐ解放されるのと違った「研修」機会となっている。恐ろしくもあり、同時に何か参考になるヒントがもらえることへの期待も混ざっていた。

一方、本務校以外の大学での授業ではその大学の平均的學生像というものがあるが、京大の場合、どのような学生なのか、というのが感覚的によくわかっていなかった。過去の教授経験は、関東地区の私立大学の学部での授業が主であった。国立大学での非常勤の経験といえば、東北大学の大学院での集中講義ぐらいであった。西の国立大学を代表する伝統的な大学である京都大学の学部段階での学生に教えた経験がなかった。そのため京大の学生が、受講生としてはどういう感じなのか、情報が不足していた。

しかし、授業の内容に関して言えばこれまで何度も扱ったことのあるものであったので、扱い方にはある種の自信ももっていた。たった3回の授業でどこまでできるかわからないが、たった1回の講演とは違って連続して3回あるので、ある地点までは到達できるであろうという見通しももっていた。

同じ材料を本務校とは別の対象である学生に対してどこまで適用可能か、その点にも関心があった。

また、「ライフサイクルと教育」という通年科目の他の担当者が進めていた授業形式が、講義形式であったのに対して、自分がやろうとしている授業方法は、グループワークを中心とした集団思考学習の教授法であり、それが京大の学生にも適用可能かどうかを見てみたいという教員としての研究関心も存在していた。

またこの公開実験授業の経験から得られた知見を広く他の大学授業に適用可能なものを発見あるいは開発するという目的意識があった。そのため「何でも帳」をこの3回は「行わなくてもよいか」という質問を授業責任者である田中教授にお願いして一応の内諾を得ていた。これは関東から毎週通う形での授業担当者には80名近い受講生の一人一人の感想を読み翌週までにそれへのフィードバックコメントを記入するという負担が大きすぎると判断されたからであった。

何でも帳の趣旨や目的及び効果について疑問があるわけではないが、週に1回しか京大に行かない講師には時間的・労力的に過剰な負担であり、一般化の範囲も想定すると「何でも帳」を使用せずにどこまで受講生の個人的関心を開拓できるか、それも挑戦に値する課題ではないか、と考えたのである。

またクラスの雰囲気として次々と交代する講師陣に対して、品評会的な視線で外部講師の「品定め」をしている

学生に対して、毎週一言でも書いて返すという方式が私には「過度な親切は逆効果である」という印象を抱かせ、ならばむしろ一切書かないで同じ目的にどこまで接近可能か試してみたいという、こちらの強い主張でもあったといえよう。

2 第1回を終えて

まず印象的だったのは、受講生の反応が予期した以上にシラッとした冷たい感じがあったことだ。動かしにくい山を手で押そうとしているような印象を受けた。受講生たちの傍観者的な態度が気になった。その結果、自分が予期したものよりずっと「うまく行かなかった」というのが、第1回目の授業を終えた直後の感想であった。

そういうわけで授業終了直後の授業検討会が始まったときには「煮るなり焼くなりしてくれ」といった開き直りにも似た態度が授業後の自分の中に生まれていた。中途半端に「今日の授業の調子はあまりよくなかった」という弁解で言い逃れられるような程度ではなかった。むしろ「どのようなコメントが来てもきっと参考となるだろう、ここまでうまく展開しなかったのだから。」というあきらめに似た感じである。

第1回が終わったときは、もう来年は「ここで教えるのは止めよう」という感慨があったことも今ここで正直に記しておこう。

3 第2回への感想

第2回ではグループワークのときの机の配置を変更した。それは第1回の授業検討会で指摘された情報を元にした改善策である。つまり第1週目の着席の仕方だと正面に対してちょうど背中を教師に見せる形態で着席する者が受講者の半数近く出るのでその対処方法として90度回転させると6、7人が振り向かずに正面のVTRを鑑賞することができるという指摘である。グループワークをするときの机の向きを90度変えた。

4 第3回を終えて

「来年はもっと到達目標を遠くに置いてみよう」、「より高い水準へ挑戦してみたい」と思った。そのきっかけは、第3週目のグループ討議の時間にあるグループに筆者自身が加わって直接そのグループの学生と対面的な身近な距離で話したからであろう。その時の感想は「予想以上に素直なよい学生」というものであり、「学生の質の高さ」を感じさせる受け答えであった。「だったら最初からもっと飛ばして、より困難な課題でも敢えて彼らに与えて挑戦させよう」というこちらからの学生への挑戦でもある。同時に教える職業に携わる「自分自身への挑戦」でもある。

5 授業検討会についての感想

授業検討会については第2週目に検討会後について書いた「感想メモ」を紹介したい。

10月18日『公開実験授業の授業検討会を受けて』

2週間前(99.10.4(月))公開実験授業を初めて担当し、授業実施直後の授業検討会を受けてみて感じたことをメモしてみた。

これまで参観者という立場で公開実験授業を見学し、検討会にも出席させていただいたことはあったが、自分自身が公開授業を担当してその後の検討会にも出て、自分および自分の授業が検討の俎上に乗るという経験は今回が初めてだった。貴重な機会なので、その直後の感想を書き記しておきたい。

大学の教員になって今年で21年目になる。しかし、これまで公の席で自分の授業を他人からきちんと観察され、

正式な検討会で考察されるという経験は初めてである。まず、このこと自体に驚きを隠せない。なぜ、21年目にして初めてこういう機会に恵まれたのか？換言すると、これまでなぜそうした機会がなかったのか？たくさん機会があったのに忌避してきたのではない。機会がなかったのである。機会を捜し求めていたかと問われれば、見つかるまで全国をあるいは世界を捜し歩いたわけでないことも事実であるが、かといって自分の授業についてどうしたらもっとうまく授業ができるようになるだろうか、という気持ちがなかったわけではない。

しかし、今回はこれまでの授業研究や改善策検討の機会とは大きく違っている。それは何よりもまず自分が授業を本物の授業として実施し、それを見られた上での検討なので逃れようがない。つまり「こうします、このように工夫しています」という計画ではなく、まさに実技を評価される現場となっている。料理で言うと、作って食べてもらった上での品評会と言えるだろう。「心地よい緊張」と「助けを求めるような、願いに似た期待」とが交錯していた。授業後の身体的疲労感は、期待のほうが大きかったので、どこかわくわくし、授業は検討会のための素材の購入のようにも思えた。今日のメインは、案外、授業実践そのものではなく、その後の検討会だったのではないかとさえ思われた。実際、そうだったと思う。公開実験授業をしたご褒美に検討会を開いてあげます、と言われてやって来たようなものである。「車検を受けに来た中古車の気持ち」がわかる気がする。

まず自己評価であるが、自分で予期した以上に「授業はうまく行かなかった」と思っている。でも今日はいろいろ検討してもらえ、とも思っている。また批判より授業研究の会合であることも知っているので安心している。学会報告の前の緊張とどこが違うか？成果を公開して吟味してもらい、一緒に考察するという点では同じだ。そういえば学会報告の前の期待と緊張に類似したのかも知れない。「知れない」と今ごろ書いているのは、学会報告は既に何度も行ってきたので、期待充足と失望とが両方あることを知っているが、授業公開・検討会は、初めての体験である。

しかし、実際に評価された結果が良からうが悪からうが、既に20年以上も教えた経験があると、良きにつけ悪きにつけ、どこかで「私の授業はこういうものなんだ、これ以上、どうやってうまくやれるっていえるんだ！」というような多少開き直りのようなふてぶてしい心情もないわけではない。が同時に、その過去の累積授業実施経験と妙な自信が、授業中の、静かでノリの悪い「動かない重い山」のような学生群を前にしても、ひるむことなく、しんどさを抱えつつも「こういう時はひたすら押していくしかないのだ」という妙なひたむきさにもつながっている。

その意味で、センターの若手の溝上さんの感想は私に発見をもたらしてくれた。うれしかった。こういう動かない山は、いきなり動かそうとしてもすぐにはひょっと動かないもんで、それをしかし、方向を見定めて、じわじわと攻め込んでいくと時間がかかるけど、最後には結構1、2センチ、思った以上に動くものだ、という感覚も自分の中にあったことも確かだった。巨大な動かぬ山をどう揺さぶるか、下手したらこちらがへばってしゃがみ込んでしまうかもしれない。けど、これまでの場数からするといつも動くとは限らないけど往々にしてあきらめるほど事態は悲観的でもない、と、そんな「現場感覚」があったことも確かだった。この山を相手にした戦いを、しっかり見て取っていた溝上さんのコメントには驚きと「おぬしも見るところをきちんと見ているな」という尊敬と感謝が後から沸いてきて、うれしかったのだろう。

また、同じ専門（社会心理学）の神戸大学の米谷さんからの質問やコメントは、同業者ならばこそその狙いの共有や技法の共有などでコメントが専門的であったためやはりコメントや感想があるポイントについてはかなり有効であると改めて認識した。しかし、そのことは、他の分野の人からの観察やコメントが、参考にならないということではまったくなかった。むしろ他の分野なればこそ可能な「なぜ？」という質問によって、改めて「自分が何をしていたのか」を、よりわかりやすい一般的な言葉で説明しようとするいい機会となる。その模索の中からこそ、自分に対しても専門性に隠れ放置したままの課題や「ごまかし」ではなく、より明確に授業の全体やある部分につ

いて、その目的や意図を深めることができる。小さな問題指摘や質問が、さまざまな広がりや深みを与えてくれる。これ以上、深く掘れない、と勝手に思い込んでいた地表面にも、まだまだ掘れるやわらかい場所もあるのだよ、と気づかせてくれる。それらが授業を公開し検討してもらう「報酬」でなくて何なのか。

しかし、公開授業と検討会、簡単のように見えるが、恐ろしいことであり、また恐れるに足らぬことである。否、恐れるどころかむしろ、これほど実質的な「授業開発」はないであろう。しかも孤独な作業であった授業開発が、他の人々との協力によってなされるとするなら、これほど楽しいことはない。ひとりでやっても楽しいことがあるが、ひとり遊びより、複数でやる遊びや、屋外で仲間でやる遊びがより楽しかったことを思い出す。楽しくなければやる気がしない、これは、学生の授業についての態度についての命題ではなく、教師の授業開発への基本命題である。まず自分が楽しいと思えるかどうか。まず自分が乗れるかどうか。自分自身が楽しさを追求するかどうか。

授業検討会の第1回は、15人の参加者のおかげで「楽しかった」。センターから8人。京大工学部から一人。外部から6人（外部の大学関係4人とNHKの記者チーム）。

今回の最大の発見は、授業とは、先生と受講生とがボルトとナットのような部品と部品の組み合わせではなく、共同制作過程そのものなのだという認識を新たにしたことだった。そのことを知識としてはもちろん知っていた。今、改めて身にしみて理解できた気がする。共同制作は短時間ではできない。それぞれが何をどう作っていききたいのか、それをお互いが知らせあって理解しあって一緒に行う登山のようなもので、決して映画フィルムの映写と観客との組み合わせではない。授業という営みは、独立分離しあって別々な完結品を組み合わせる作業なのではないということの再確認であった。

石村雅雄 担当授業

11月 1 日、 8 日、 15日

● 後期第4回 11月1日 ●

〈授業案〉

- ・受講生への配布物：入室時

- ① なんでも帳

- ・受講生への配布物：授業中

- ① 授業資料

- ・参観者への配布物：開始時に全部

- ① 授業資料
- ② 授業案（この用紙）

- ・機材

OHPとスクリーン1台

ワイヤレスマイク2台（ピンマイクは教授者用、持ちマイクは学生用）

- ・授業のねらい

前3回が素晴らしいオプション、アイデアに満ちた授業であり、かつ「何でも帳」を使わない、グループ討議を組織だてで行うなど従来の授業と異なっていたので、石村の担当する3回は従来の形に戻ること、とりわけ、「何でも帳」への記入（7月の授業以来4か月弱たっている）について注意を喚起する。

この3回は、自分が今在学している大学、具体的には京都大学に「自分」が「いま」居ることの意味（大学に何をしに来たつもりなのか、「いま」何をしているのか）、自分にとっての大学における「学び」、大学の授業の「自分」にとっての意味、この授業の「自分」にとっての意味を考えてもらうこととなる。

座席を指定することで、学生の氏名を呼ぶ形で意見を求めてみる。教授者の担当する大学論の多人数の授業ではできなかった試みで、氏名を特定して意見を求める意味を考えてみたい。この3回では、各回の「何でも帳」の他、以前に書いた「何でも帳」を使用することを考えている（但し、その何でも帳を書いた時の問題がある。そのため今回は使わず、学生各自が利用してもらう（「*月*日にも書いたとおり」というように）こととしたい）が、その使用にあたっては、やはり、匿名性を保持しなければならないかは検討課題である。匿名性保持の希望、体調等への配慮は、座席表へのマークづけによって行う。

「何でも帳」への記入は、授業についての感想、意見、反論を書くことを徹底し、授業内容についての質問は、石村へE-Mailで提出してもらうこととする。この質問および「何でも帳」への対応は、授業中に行うことも学生にはっきりさせておくつもりである。

- ・授業の大まかな進行計画（学生の対応の仕方によってかなり変わるかもしれません）

0）教室内に入る前に「これから3回に授業については指定席制をとること」を学生にあらかじめ伝えておく。

1）連絡事項（2：45）

- ・座席表への記入及び匿名性保持等について学生に説明。座席表の配布。

- 記入をしてもらいつつ、前回までの授業の感想等を求める。この3回は「あてる」ことが多いことを実感してもらおうとともに、反論歓迎であること、まとまった意見を述べる必要がないこと、「何でも帳」を書いてもらうきっかけを各自が持ってもらう程度でよいことを実感してもらおう。
- この3回の授業のねらいの確認
- 「何でも帳」への記入について確認。各自が持っているかもここで確認。

2) 京大に何できたのですか。(3:00)

- 地位と役割 あなたのいまの地位と役割は
井下先生「自分のやりたいことが見つかっている(狭すぎる)人と見つかっていない(それでもよい)人」

3) 全学共通科目の制度的問題(資料配布) (3:20)

制度的問題(これも固定的なものではない。学生、社会、教員、その相互関係、制度と成員との相互関係により変わるものである)を理解したり、知識として身につけてもらうことを狙うのではなく、この問題を個々の学生がどう受けとめ、自分の問題としてどう引き受けるかに注目したい。

4) 「何でも帳」への記入 (4:00)

「ライフサイクルと教育」1999. 11. 1.～11. 15.座席表
(中央)

*他に(左)(右)の計3枚の表を用意した。

*この用紙を教室の入口に置いたホワイトボード上にはりつけ、1回目の授業前に各自が氏名、学部を記入して該当の座席にすわるよう指示した。2回目、3回目の授業時には、記入されたこの用紙を教室入口に掲示した。なお、あててほしくない学生については、この表中に☆マークを記入するよう指示した。

〈検討会記録〉

司 会： 矢野／フィールドワーカー：大山、山内
参加者： 溝上、大山、筒井、張、神藤、石村、柴田、
矢野、山内、高野、秋田（順不同、敬称略）

大山

今日は雨のため出足が遅く、やりにくそうだった。

- 席の指定の話をした。
- 座席表をまわして記入してもらった。
- どの辺から人るか探りを人れているようだった。
- NFの前の時期にやるが——、と学生に身近なところから話していった。
- 何でも帳を書くスタイルに戻る、とあった。
- 考えていって最終的に何でも帳にまとめるように、とあった。
- 授業中に学生に、当てていく、とあった。
- どうぞいじめないで下さい、私もいじめませんから、とあった。
- そうやって学生との間を探りながら、3時くらいから本題に入っていた。
- なぜここにいるのかを考える、と主題を提示した。
- 自分にとっての大学というのを考える、とあった。
- 3：03くらいから、考えるためのきっかけを話していく。
- データを与え、自分の問題としてそれを打ち破る考えを、とあった。
- 皆が大学に研究にきているわけではない、とあった。
- 3：10、座席表が完成した。
- 大学生のイメージを学生に当てて言わせた。
- 自立、遊べる、自由、などの答えが出てきた。
- 古来若者のエネルギーをどう収容するかというテーマが大学にはある、とあった。
- 「大学は自由ですね」と誘導的な質問があった。
- 「学生が勉強していないというのは本当か?」「勉強しに来ていないなら何しに来ているのか?」とあった。
- 学歴差でその後の賃金に差のないことを示した。
- 「ラベルを求めてきたのか?」と問うた。
- 京大に来た理由として「それしか考えられなかった」というデータを示した。
- ほとんどの人が「京大に来てよかった」と答えているのを示した。
- その「よかった」の内容としてはサークルの割合が高いということを示した。
- ポケットゼミの話をした。
- 学生参画型の授業の必要性を問うた。
- 「外国語の必要性」の所など、授業の最後の方ははしおって進めた。
- 全体の印象としては、種をバーっと蒔いていって、学生の反応をみて来週返していこう、という授業だった。

山内

最初の15分の印象はアップテンポで一授業案にあった通り15：00から授業に入った。

- 石村先生の授業の強烈なスタイルは最初の数分で学生に伝わった。
- よく学生に当てる、というのも学生によく伝わった。
- 前回の井下先生の授業の終わりに「来週からまたトラディショナルなスタイルに戻る」とあって安心していた学生には意外だったかも。

- ・石村先生から向かって右側に寝ている学生が多かった。

石村

座席表に（当てて欲しくない）星印をつけた12人中10人がその列。はじめから寝るつもりで来ていた。

山内

はじめから考えて、というより石村先生にのせられてパッとその場で考えて反応していた学生が多かったか。

- ・準備したものが多すぎて最後までいけなかったか。

石村

こんなに授業をするのが恐かったのは久しぶりだった。

- ・立ち往生を恐れた。
- ・準備した分量が多すぎたというのは、その通り。
- ・何でも帳をきちっと書かせてそれにこたえる授業の形に戻すつもり。
- ・溝上先生は5月だったので、その後学生の方は深まったかも。今日は何を書いてくるか本当に楽しみだ。
- ・星印の学生が何を書いてくるか楽しみだ。
- ・当てる、ということ言えば、僕はせっかちで、学生にゆっくり考えさせるというより、ざっと材料を与えておいて、あとで15分なりじっくり考えてもらうやり方でやった。
- ・「喪服」と答えた彼女については、うまくフォローできなかった。

山内

授業内容についてですが、橋本先生の著書からグラフを使っていたが、賃金の学歴間格差が実は大きいという研究もある。わざと伏せたのか？

石村

橋本先生はあのあと学校歴や階級間格差の話を展開する。学生が食いついてきたらやるつもり。

矢野

その本は全学共通科目のテキストなのか？

石村

そう。意外と読んだ学生が少なかった。

大山

来週はどういう授業を？

石村

田中先生がやっていた、何でも帳を使ったスタイルで。あるいは学生の生活調査をもとにしたスタイルで。

大山

それは授業の方法だが、目的は？

石村

あなたは何で大学に来ているのか、ということを考えさせたい。

田中

引き継いでやろうとしたのはわかる。

- ・寝ている学生が僕の時よりずっと少ない。なぜか？／一つはどんどん学生に当てる、という授業の形式の問題がある。／もう一つは内容で、京大で学ぶということは、自分自身考えざるを得ないのかも。／今までの授業者が学生参画型の授業をやって学生の方を掘り起こしてきたものもあるかも。
- ・もう一つは、集団で議論を組織したときの思考の深さはどうだったか、という問題で、今回はどんどん質問していった最後にドンッと考えさせる。学生の思考を深めさせるにも色々やり方があって、考えさせられた。
- ・「あなた、そうですね」などいちいちことわる。強制的にラポールつけさせる。ひどいよなあ（笑）。

石村

大人数講義でやるスタイルはやらないつもりだった。

柴田

先生と学生との会話が聞こえなかった。学生が「喪服」と答えていたのか？

石村

大学生になって葬式に喪服で出るようになった、とあったのを僕は「制服」ととった。

柴田

中・高生だと制服で出る、と？

大山

経済学部の方本さんですね、彼女はよく考えていて面白い。

最後に入ってきた学生は例のHenry Henry。

筒井

匿名性の配慮の必要性はどのようなのだろうか？

- 京大入学の理由の第一が「それしか考えられなかった」「当たり前だった」というのはエリートとしての格差を反映していて、「あ、違うな」と面白かった。
- 私も大講義は大嫌いで、ポケットゼミやアカデミックライティングの授業など、少しずつでも着実に成果ある授業をやっている。
- 大教室で能面のような学生を相手にコンテンツとしては伝えられても…最初の部分をどう切り込んでいけばいいのかアドバイスをいただければありがたい。

矢野

匿名性は必要か、という議論が一つ。また、石村先生はこの授業を大規模というより中規模ととらえられているようだが？

石村

先回の山下先生の授業では班を作って互いの名を書かせている。そういう関係性が出来はじめている。

- 次どうしようか迷っている。
- ペンネームでいくが、実は実名でいった方が面白いだろう、とは思う。

大山

大講義ととらえるかどうかの問題でもある。

- ペンネームを使うことになった経緯は、これまで個人的な問題——自殺まで匂わすような——が出てきてこの場で抱えきれない、ということがあり、一方で個人としてidentifyできるように、と使うようになった。
- 流れの中で、個人名を出してよい関係になってきているのか？

筒井

教材として誰に出してもよいようなものとして匿名性を考えていくか——

大山

去年だと、自分の問題としてプライバシーに関わる問いを田中先生は出していたし、そういうテーマの特性もあった。

田中

個人としてコミットしていくのにプライバシーが、というのもあった。

- 去年は吃音の学生もいて、それがどこにいるかidentifyしたくなかった、というのもある。
- 今日星印つけさせたのはうまいやり方だが、それで逃げている奴もいる。
- こうすればよい、というマニュアルはない。

石村

去年ほど今年はきつくない。

大山

内向的というより外向的に今年は戦っている。

石村

（授業の導入で話した）悪夢、というのは本当にみた夢で、理学部の彼が本当に帰っていく、という（笑）。

- あんなにパッパッと答えが返ってくるとは思わなかった。井下先生の影響か。

矢野

匿名性については一般化は難しいということでしょうね。

- 今日はマイクを向けていったが、その前に星印で拒否権は認めていた。
- 授業に来る、という時点で当てられることへの同意と考えられるのかもしれないが。

田中

「ライフサイクルと教育」というテーマで集まってくる学生には厄介な問題を抱えている学生が多いかも、という不安はある。今年は少ないよう。

矢野

こういうこと書いた学生がいる、と匿名性を保持する一方、名簿で学生の名を呼んで答えさせた方が学生の反応もいいかもしれない。いい例として出すときは学生の名を出してやった方が学生も嬉しいかも。

- 学生の「能面」を崩す工夫については？

石村

リレー式で、僕は助かった。自分の紹介はあまりする必要がなく、何でも帳に書いてもらう、という所に話を集中できた。

筒井

小規模ならやりやすいが…

田中

授業者それぞれ最初の10分間のラポールのつけ方、それぞれ個性があって面白いだろう。

筒井

授業の導入部の研究、進んでいるか？

大山

ほとんどない。

- 学生が授業で何を学んでいるのか、というのも関係する。
- のせればいいのでもない。
- うつむいていても本気で怒っているのかもしれない。
- 「エサばらまき」のタイプの授業なら、色々考えているのかもしれない。

石村

教授者も聞いているんだ、という関係があればこちらの姿勢もよく伝わる。それがないと、苦しい。／大講義だと、エサが腐り始める。

矢野

今日は最初に語りかけなどがあった。

- よくある、今日でいえば「白亜紀」のようなクイズを出すテクニック、外国から来た方にうまい人がある。

石村

前回の井下先生の問いかけを今回うまくいかせなかった。

田中

それは「ごく自然に京大に来た」というところと繋げて問おうとした、ということ？

石村

そう。考えるヒントをうまく与えたい。

大山

田中先生と石村先生でヒントのまき方が違う。田中先生は価値に対して。石村先生はデータとして外から埋めていくようなところがある。

矢野

今日のテーマ「なぜ大学に来たか」というのと「なぜ京大に来たか」が同じように扱われている。しかしこの2つの意味の違いは大きい。少し次元の違う話かと思う。

石村

今置かれているポジションを考えて欲しい、というのがあったが、焦点がぼやけた「エサ」がいくつかあった。

大山

「4年間で何をしたいか」と問うのでもまた違ってくる。

矢野

問いによってはすぐ答えたくなったり、答えたくない問いもある。問いかけの仕方の工夫は重要なポイントだろう。

- 学生が何考えているかわからない、そこで聞くのだが、その問い方で答え方が違う。

石村

今日はよく出てきそうな答えを、その先を考えてもらうためにあらかじめつぶしておいた。

矢野

しかしあまり問い方を考えすぎると下手に聞けなくなる。気軽にやりたいところもある。

筒井

共通科目だからどうしても全体の反応のいい問い方をしてしまう。

- 問い方の訓練をしていない。

張

何でも帳を来週利用する、というが、e-mailはどう使うのか？

石村

質問はe-mailで、と使い分けてもらうつもりだったが。

張

学生に伝わっていたか？

石村

何でも帳やe-mailへのフィードバックは基本的に授業中にする、と話すのを忘れていた。

溝上

先生はつくられたところから出発して、難しかったか。井下先生を引き継ぎながらやられた。

- 今回は来週以降の下敷きになった。
- 投げかけて考えさせる授業、というときに、どんどんぶつけて最後に何でも帳というのものもあるのかもしれないが、学生に意見を出させて授業中に考えさせる、というものもある？

石村

田中先生の場合、ぶつけて、ある問題にぶつかって学生がそこで自分で時間をとって考える、というのがあったが――

大山

例えば「恋愛について」というテーマだったとすれば、田中先生は「それは母親の投影だ」と言ったりする。それが石村先生だと「魅力的とはどういうことか」の問いへの答えのデータを提示して学生の考えをゆすぶっていく。

柴田

今までの先輩のデータを提示しているのは、そのデータが気に入らん、というので出しているのか？

石村

そう。あれも一つのつぶし。予測される答えをつぶした。

柴田

もう一つ。学生自身にエリート像が描けない。あのデータを見ている、アホの集団としか私には見えない。

筒井

それでも、いい悪いは別として、他大学と階層の違いがある。

秋田

—— 学問を進める上でも問いの立て方は大事だが、学問における問いの立て方と学生への問い方、うまくリンクできないか？

高野

日経新聞で、大学全入時代の特集を8回考えている。その中の1回で学力低下の問題を、学生の質をどう維持していくか、という風にやりたい。

- ・話を伺う中で、補習教育などのカリキュラムだけでなく、教授方法の研究をしているのは新鮮に映った。
- ・この3回なりの授業の後先生方がどう変わるか見てみたい。
- ・目的意識がない全入時代の学生に対して、意識の変化など、学生に対する教育効果の指標はあるのか？

大山

授業の効果を知るには、何でも帳の一年を通しての変化、あるいは一年を通して振り返ってのアンケートを見ればわかるか。

- ・今年はまだわかりにくい。
- ・対話の構造がある。彼らの声を聞いてこちらが変わる、という効果はあがっている。

溝上

何かの指標をあげての教育効果、というのは難しい。

- ・僕ら自身への教育効果がある。

矢野

それが一番でしょ。

柴田

全入時代で学力が落ちるのは、当たり前の話。現実にはそういう学生を受け入れてしまっている。そういう学生を落としてしまえばいい。(笑)

田中

京都大学でない大学でこそ議論の必要な問題——

大山

この(公開実験授業などの)試みがよく誤解されるのは、京大でさえ学力が落ちてきた、という文脈で理解されるが、そうではない。

以上

● 後期第5回 11月8日 ●

〈授業案〉

- ・受講生への配布物：入室時

- ① 何でも帳（座席表に名前がありながらも「何でも帳」のない学生がいる）
- ② 用語等調査

- ・受講生への配布物：授業中

- ① 授業資料：「何でも帳」抜粋（8枚、64項目）
- ② 作業シート

- ・参観者への配布物：開始時に全部

- ① 授業資料
- ② 授業案（この用紙）
- ③ 用語等調査
- ④ 作業シート

- ・機材

OHPとスクリーン1台（前回とは違うサイドに設定する）

ワイヤレスマイク2台（ピンマイクは教授者用、持ちマイクは学生用。前回、学生の音の拾い具合が悪くなかったので注意）

- ・授業のねらい

この3回は、自分が今在学している大学、具体的には京都大学に「自分」が「いま」居ることの意味（大学に何をしに来たつもりなのか、「いま」何をしているのか、が中心。将来自分は何をしたいか、への対応）、自分にとっての大学における「学び」、大学の授業の「自分」にとっての意味、を考えてもらうこととなる。学生たちは、概ね理解してくれたようだが、前回の欠席者への対応も込め、再度何でも帳（1から13）を使って確認する。

前回の積み残しの問題、外国語（「何でも帳」の18-23）、体育、履修時期及びE-Mailでも来た質問に応じて高卒と大卒の違いは、実は学校差という形でより深刻になっていること（「何でも帳」の14-17）の説明。いずれも、前回確認したとおり、自分の問題として考えてもらう素材にすぎない。

以上の後、24以降の「何でも帳」を使って、各自の振り返りを促し、さらに簡単な作業によって、振り返りを「逃げている者」や「難しい者」への援助としたい。この作業の匿名性の保持に注意する必要がある。

- ・授業の工夫

基本的に「何でも帳」によって展開する

前回に引き続き、座席を指定することで、学生の氏名を呼ぶ形で意見を求めている。前回の検討会及び学生の意見からも、授業中に学生が「考える」時間の保障への配慮が必要で、その分「のんびりと」進める必要がある。

以前に書いた「何でも帳」の使用については、ある程度の利用があったと考えたい。しかし、自分が大学生であることを忘れたような発言等みられるので、しつこく、自分にとっての意味を問うて生きたい。

「何でも帳」への記入は、京大生としての自分の振り返りを書くことを徹底し、授業内容についての質問等は、石村へE-Mailで提出してもらうこととする。この点、前回の大卒と高卒のデータ比較の件は、石村も反省しつつ、学生にも呼びかけたい。この質問および「何でも帳」への対応は、授業中に行うことは、前回明確にできなかったので、あらためて学生にはっきりさせておくつもりである。

高校以下の問題については、神藤先生に任せる形としたい。

- 授業の大まかな進行計画（学生の対応の仕方によってかなり変わるかもしれませんが）

0）教室に入る前に座席表の確認、及び星マークの書き足し、削除。

1）連絡事項（2：45）

- 何でも帳を使いながら、前回までの授業の感想（教授者の感想を含む）等を求める。

- 「何でも帳」を使いつつ、この3回の授業のねらいの再確認

2）大卒データと高卒データの問題（3：00）

3）全学共通科目の制度的問題（資料の確認）続き（3：10）

外国語教育を何故大学でするのか。外国語と「大学」の深い関わり

数学、理科のレベルの問題

教養の履修時期ってなに？

4）ここまでのまとめと作業（3：40）

では、教養教育とは何か（学力問題）

現在までの皆さんにとっての大学

作業

5）「何でも帳」への記入（4：00）

井下先生「自分のやりたいことが見つかった（狭すぎる）人と見つかっていない（それでもよい）人」
に関しての注意喚起。

〈配布資料〉

講義中の用語等についての調査

学部 _____ 回生 _____ 氏名 _____

この調査は、1. 石村と受講者の学生間の互いの理解程度の誤解を把握するためというこの授業の改善のためという側面と、2. 授業室内、授業時間内に学生がいかなる学びをしているのか、という学生文化把握の手がかりを得るという研究的側面、の2つの意味から協力をお願いするものです。

問1 この授業で初めて聞いた用語、人物名がありましたらそれを書き、それが理解できた場合は○、疑問がある場合は△、理解できなかった場合は×、をその用語等に付してください。

問2 この授業で使われた用語、人物名のうち、これまでの自分の理解とは食い違ったものがありましたらそれを書き、石村の説明に納得できた場合は○、疑問がある場合は△、納得できなかった場合は×、をその用語等に付してください。

問3 以上2つの問で△あるいは×を付けた用語、人物名があった場合、あなたはこの講義後にどう対処しますか。あてはまる状況につき①②③④⑤⑥⑦から選択して、上に記してもらった用語、人物名等にそれぞれの番号をつけてください（複数回答可）。

- ① 次回以降の講義を待つ。
- ② 石村（教授者）に質問する。
- ③ ほかの教員に質問する。
- ④ 先輩（大学院生を含む）に質問する。
- ⑤ 友人と議論する。
- ⑥ 図書館、本屋、自分の蔵書等で調べる。
- ⑦ その他（この場合具体的に書いてください）

アンケートへのご協力ありがとうございました。

いま、あなたは何をしているのか？

下記の表に、あなたの先週の金曜日（11月5日）の過ごし方を記入してください。

1 メモリを2時間として記入してください。

0 時

12時

24時

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

その時間の過ごし方をあなたなりに分類して下記に記入した後、この用紙を「なんでも帳」の11月1日欄の裏に貼り付けてください。上の表は任意提出ですので、出したくない場合は、・・・で切り取って、下の部分だけ貼り付けてください。

.....

ハンドルネーム（11. 8. に使用のもの）_____

あなたの分類（例） 勉強	それに使った時間		

＜何でも帳＞

[illegible]

11月1日 from (犬)

志、時間が正しいかと思つた。誰かのやそ何と問題にしてあるから分かるのか。大卒の地位を失はれて「朝間」にゐたとはいふが、張に就いた。その時に、僕も来方に入つて理出は根ざせられなかつた。あつて、張君の最初の「今年はおやうも悪い」と言ふのをきいて、「77年解案に違ひがある」といふた。

[illegible][illegible]

コマン from (名付)
マウの心。マウがマウの心。
マウの心。マウの心。
マウの心。マウの心。

11月1日 from 坂神
大学という字面は、それゆゑの意味が在り。
すなわち、大學 という場合は、包摂を意味すべきである。
僕自身も京大に東京の個人企業者としてあり、それゆゑなりといふ
思つてゐる。

(コメント from 石村) ③ 悪く中央の地味。この點から見ていふと、こゝにいつか
① の如くしるしを記して置くべき。
「有らざることを示す」の意が、その中に明瞭に現れてゐるや否やか存？

[illegible]

(2)

科学的態度を思ふには非常に久しい。何の現代教育の問題に取り組むおそれがあるが、率直な感想を書いて置きたい。昔は問題というものをなだめと思つた。この平穩な問題を取柄として〈おんなで許さへい〉といふ何れなく終わりのつけ方にくて、当事者である教員も学生も現場において何をなすべきかを明確に表現して述べられていゝと思ひます。

[illegible]

11月1日 from (ドナルド)
 高松城へ或く行つて見たい。入道中では、考を打ち出すことが出来ず、
 一休の考を打ち出す。→ スズキ・平次
 大宮に於て、理由を今も未だ定めていない。痛恨の一言を言つた。今、
 解いて見たいと思つて、若くは中々、大宮は難攻不落、在暗に、
 6月1日 解いて見たい。入道中では、考を打ち出すことが出来ず、
 一休の考を打ち出す。→ スズキ・平次

コボト from (石村) 松平の前の思の解の川大にいて暮らしていたが、うまいお見成をやっていてす

11月1日 from (Jabb or whk)

最近 1日有りの授業の出席数 (3) 前後に落ち着き、学当年初のような勉強意
 こへの意欲が本気で上をいふことが、赤ん坊として、自分が古き習性内という
 のがすすまふからなく、おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おつておつて、おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

コメント from (石村)

おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。おまじと水に思える。

11月1日 from (MILSATO)
 今思、たこと
 「大卒と高卒の賃金格差が小さい、た。7. 水曜大学出ていたとある程度までは良い就職先が得られる
 だろうし、格差が大きいのは高卒とあるより変わりないよ。もしかしたら高卒の方が若干マシじゃないか?」
 というアレバレルの大学も入、いろいろがなるけれど、(口が悪いけれど)、京大卒と高卒、あるいは京大卒
 と他大卒卒と高卒を比べれば使われる差は少ないと思ふけれど、
 「教員学部、工科大学活動の求にしたいこと、1. 恋愛から、2. 趣味から、3. ...」
 コレから from (Zeta)
 よく見ておくれ、学期別に時給が有るにうかがう所です。学生が高卒より儲かっていること、
 データの件、そのあたりで、教員に付録して、MILSATOへの情報公開の所要が

[illegible]

11月1日 from (SPY)

大学での語学教育は、排う素材があまりないが指定されてたり、(年制・
1年生) 自由興味あるなかの1素材の場合は学習意欲を失う可能性がある。
1年生のうちから 様々な素材を 出だせようというには(1) 方がよいのでいいが。

コメント from (佐村)

その校、学校の木前炭、ゆきもろく本館が不慣れなゆえに、おもしろいものや
おもしろくないものに問題がありそうです

[illegible]

11月1日 from (張家の村)
僕は、卒業並びに偏差値では居決めた。上の人の下学に入ら
卒業すれば架に生きていける人じゃないかと思つた。勉強について
は命のとりこばあまうおもしろくなく最低限のこともこなしていふ
この授業の予リントも見7、第7外国語を軽く考へてゐる人は
僕以外にも9ぐくらんだと思つた。

コメント from (石村) 5月16日と何らかの札が有
で中障和むの者村?

[illegible]

11月1日 from (青魚)

①いかに春頃と違つて大学や、大学の中がの勉強に於いて
の教員も少くは変わつた。②基本的には講上先生のときの課題レポートに
書いて通りを「専攻外国語」について「ドイツ語」など「ありやうあるば
あはせむか」。学期エッセイでもいろいろ（？）で「思ひ入れ」ありまふ。20%以降はもう教員がな
くして「専攻外国語」にべんせいするが、学校外の英語、つまり会話の先生や、大学の英語がけりこみ
コラント from (五才) 最終に、年度の授業（この科目）は「おれい」が空回りで終了。
断絶しの言葉が加へられ、③の変更点として「おれい」教授にくれせんか。

[illegible]

[illegible]

大学に行く 事務感

30

11月11日 from (1971.10.18) へ
 僕の場合、大塚に何でしに来たか? という旧蹟の筋に、「大塚は行政的には『
 ななぬいこう』というある意味新築地だった」と言っていた。自分の友達で
 大塚に行かない人はいばかりたからかも知れぬし、「大塚京木に素人のひ?」という
 質問には驚えうなぬ。だが理屈ではあまり深く考へたことにはなす。

コボト from (641)
スガにす。の最盛時に、
村で育ちた。

37

11月1日 from (Dreibl.)
大津に於て目的のいふよりも、僕等は、乙女が「女子大学」に入學した事を知つた。その時、女子大学に入學したのは、其の目的は、女子大学に入る事である。その目的は、女子大学に入る事である。その目的は、女子大学に入る事である。

[illegible]

32

11月1日 from (佐天時草堂主筆)
大学にどうして来たのか、
自分の意見を言ってみる。第一には「おりの流れが、大勢に行くと
いふ流の流を見なをしてゐたので、あたりまえのように受諾してみた。第二に高校
卒業後、流の増えるところでは満足はいくやうな働き口はなし、大学に行けば「達を
増えるところ」だと思つた。
第三にせめてくたか勉強してみようと思つた。 たいたいこのまうである。

コナト from (佐天)

三國性の不平等に於いて、上に書いてゐたのとどうなりやうか？ 韓に第三のよすがはあつたか。

朝鮮の滅亡、よすがにならなかつたが、それと云ふことは、韓を60年構成してゐたといふ事だ。

25

29

11月1日 from (ひょうもん)
 傳は、前夜の化学の試験で化学に興味が持った。人の役に立つことと思ひ、
 理学部よりも工学部の化学実験科に行きたいと思つた。其の理由は、大きい
 教室から、Large Value があるから、実験室の中へ入りたいといふ意味で、高校生の如く
 試験で「得意」な試験があるのか、入りたいことが、入りたいことか、入りたいことか、入りたいことか、
 入りたいことか、入りたいことか、入りたいことか、入りたいことか、入りたいことか、
 ココから from (名付)

9-

未出子

11月1日 from (岸田照雄) 読者へ必要だと思ふ。
先生が自主的に参加する場合、レバニルに便宜が有る。
大抵は、た概論だ。彼を型の方が都合良い場合もある。
新聞科目に入れば、權でも自主的、授業に必要だと
ムリに、自主的にする必要が有ると思ふ。

27

[illegible]

コロンボ from (石利)
合格はですか？ 半ズンではなすて、1-2年生の時ほどうしろにいゝと思ふ事な。何や、か
抑りから、日本 戦時 といふ資料をかかぬから、学生の時ほど、考へてゐる多うで

②

[illegible]

かの中へいづれかおれにむすねた。わが子孫は、
 昔稱でしに在り。時に度々、
 いたるで、
 といへて、

11月1日 from (でく3の書)

33

大学に来た理由... あまりはきりしたものでないけれど、なんとなく自分からやり
たいところへの道が大学の方を向いていていたような気がします。また、大学に行くのは
当然というが、他に特に進みたい道もなかったと思います。
ホノリツで... 昨年度講じたのですが、かなり趣味的なものでした。生徒は2人
だったんで、他学部の子と集いにくくなるチャンスとしてはよかったと思います。
コメント from (6才)

今、習字を 3 年生でやっているが、なかなか理解ができていない。どうしてか、わからない。

[illegible][illegible]

11月1日 from (SMILING)

「なぜ、経済学部か?」の問いに對して、いふも僕は以下の如くに答へる。

「東大は、わたそう(爾時なぐさ)だからだ。世に偉大な、文系に達し、高次の担仕(助言)ので、残まは、純人に教、法、文、経。純人は何をしてまがわがまなはい、文は時をもう。法は、法律學といふからイヤ。教育に興味がな。だから経済學で時をもう。このように答へる。」

コメント from (怒り)

「この頃、『新・新時代』の中央より、藤田先生に於いては、S先生が新時代について、

[illegible][illegible]

11月1日 from (A.C. "D")
何をいしに大学に入、ちのが 入る前はおなじりに考へてゐたはずなのに、い
らふくわくらなく、時に、私と文系とは、将来にこの勉強は、
限になつたのか、という、如幸主義的の疑問にとらわれます。と、いふ、
私にとり、大学は、主体的に、自分の興味を述べていける時間、で、グレイの
遊び、より、は、遊び、ではないかと、思、て、い、ま、す。

コボト from (石村)
佐藤君の如く、な、た、か、は、前、は、う、あ、ん、と、い、ふ、理、由、の、た、り、
佐藤君に、お、い、し、を、お、願、い、し、ま、す。

石村君に、お、い、し、を、お、願、い、し、ま、す。

11月1日 from (下)

私は高校のとき心理のウエーにたつたといから大学進學を考へてゐたのだ。現
在でも阪大を修驗、考へてゐたため、一年も余分に宛放りして同進學なつて
學問にたつたと思ひ、京大へと進學を變へた。それで知名の動機はたつた。しかし大學に
入り、前期の次のころ心理學にたつた。學問の急進に達し、同じしに二つに
進んでゐると思つてゐる。今では別なものに歸着してゐる。今も

コロンビア大学にたつた。その理由でつたといふのでない。
その理由は、その學問を研究するにたつた。その學問を研究してゐる。
その學問を研究してゐる。その學問を研究してゐる。その學問を研究してゐる。

〈検討会記録〉

司 会： 吉田／フィールドワーカー：神藤、田中
参加者： 柴田、石村、神藤、田中、張、大山、
吉田、溝上、秋田（順不同、敬称略）

神藤

今日は先回の何でも帳を使って授業をした。

- ・14：50頃から始まった。
 - ・まず資料を配布した。
 - ・何でも帳を切って貼ったものだ、と説明した。
 - ・授業の中での何でも帳の役割を説明した。
 - ・e-mailについても触れた。
 - ・前回の授業について触れた。
 - ・星印を、当てて欲しくない学生につけさせた。
 - ・用語調査のアンケートについて触れた。
 - ・今日はじめての人に手をあげさせた。5、6人いた。
 - ・何やりたくて大学に来たのかを聞いてのやり取りがあった。
 - ・ギャグをいれた。
 - ・その後何でも帳の話へ入った。
 - ・なぜ勉強するのかということはアイデンティティーにもかかわることで、一つに定義できない、とあった。
 - ・資料の2～4に触れた。
 - ・もっと具体的に、とあった。
 - ・学生に「黒板見えるか？」と聞いてコミュニケーションをとった。
 - ・資料17に触れ、学校歴の話をした。
 - ・資料18を読ませた。
 - ・パッパッと情報を与えていった。
 - ・抽象的に考える一方で、実際自分は何をやっているのかを問う、という構造があった。
 - ・なぜドイツ語をとる人が多いか、という話があった。
 - ・学生にとってわからない授業をやってあきらめさせるのも親切だ、という教授の意見もあることを紹介した。
 - ・大学で学んだことが社会に出て役立つか、ということを取り上げて、教養はコスモロジーの問題ではないか、と提案した。
 - ・文脈に依存する話の例として、心理学で使われる絵を見せた。
 - ・トータルで大学へ何しに来たのか、と問い、シートを配った。
 - ・大学に関して抽象的に語られることが多いが、あなたにとって何なのかを掘り下げてくれ、と要所要所にあった。
 - ・学生は考えることが多かった。
 - ・情報を与えながら、具体的にあなたはどうか、というのを聞いた。
- 質問で、
- ・何でも帳を全員の分コピーして渡したのはなぜか？
 - ・最後のシートをどう使うのか？

田中

全体の雰囲気としては淡々と進んでいったが寝ていた学生は少なかった。何でも帳すべてを配布されたからか？

- ・ずっと寝ている黄色いシャツの学生、寝ていて途中で起きて電話をしている学生、この2人は毎回だ。気になる。

- そういうアリバイ作りに毎回来ている学生は今年は少数ではある。
- 全体的にも最後は起きた。
- 大学へ何をしに来たかというのを聞くのに、色々な情報与えて「君はどう思う？」と聞くのは、だるい聞き方かも。
- 唯一授業者の主張があったのは教養についてだった。
- すべての学生の何でも帳のコメントを配布するのは、僕の場合はコメントを取り上げる学生が固定化したり、文句を言うだけのつまらないコメントをどうにかしたいというときだった。今日は皆同じテーマについての大同小異のコメントだった。全部配布する意味があったか？
- 何でも帳を書かせる戦略をどう立てているのか？こちらの誘導の枠の中で返ってくるコメントだけでは相互行為にならない。

石村

黄色いシャツの学生には気づかなかった。電話というのは？

田中

文字で飛ばしていた。

石村

技術上のことだが、OHPを使うと黒板が使えない。

- 何でも帳は、書かれたものが使われる、という感覚を取り戻したかったので、内容を読む前にすべて配布することを決めていた。
- 資料の8枚を授業の途中で配っていったのは先に読まれないようにするためだったが、バタバタして慌ててしまった。／今は抜粋した方がよかったかと思う。内容的にも、枚数的にも。
- 用語調査のシートに関しては一学生が知らない用語にその後どう対応しているのか知りたい、というのがあった。
- 学生にも差がある。
- 次は学生のコメント、バラけてくれることを期待している。

吉田

何でも帳は全コメント配布という方がよいかも。順番の工夫をすればよかったかと思う。

田中

僕の時は、授業そのものについて書いていたり、多様なテーマが出ていたりするときに配布した。

- 石村さんの授業は非常に計画的になされていて、コメントもその枠の中で出てきている。

石村

井下先生から受け継いだものもあったり…3回というのは微妙な回数。

田中

しかしよく寝ずに聞いとったよなあ（笑）。

神藤

何でも帳、今日は学生はたくさん書いていた。

田中

寝とった奴、多分たくさん書いている。

大山

Feとか？

田中

資料5かあ？そういう目で見ると、コミットの薄い書き方をしている。これだけを見ると気づきにくいが。

張

急に当てられた学生はとまどう。質問の仕方についてどういう風に考えているのか？

石村

誘導的なかねえ。僕の中であらかじめ返ってくる答えを想定していてそのなかで聞いている、ということか？

張

感じたのは、前へ前へ進む授業で、息抜く時間、ゆっくり考える時間がない、ということ。

大山

消化しきれていない感じが残っている。

溝上

配布の音も、せわしなかった。

石村

井下先生のように、教材の精選が必要か。

大山

肩の力抜いてもいい。

田中

石村さんが普段やっている大学論の授業だと、こうではない。

石村

3回で無理がある。本当はこの後「学校」へいきたい、というのがある。

吉田

石村先生はテンポのよさがいい。井下先生のやり方を真似しようとしなくていい。

- ・別にそんなに悲観することない。

田中

あれだけ起きるのはすごい。

石村

張さんのいう通り、寝るヒマもないのだろう。寝ているのは、星印をつけて寝ている。

大山

テンポ、リズム、というのはどうなのでしょう？／僕らは時系列的でリアなもので入っていくが、彼らはどうなんだろう？ひょっとすると、彼らに石村先生のやり方は合っているのかもしれない。

吉田

大体の学生はついていけるだろう。

大山

今日はロールプレイングゲームをやっている感覚だった。考えるのは考えているのだが、じっくり立ち止まって自分から考えを出しているのではない。

田中

単に否定的なコメントもあれば、Henry Henryのようにある与えられた安定した枠の中で安心して書いているコメントもある。

- ・与えられた枠を批判しているのはない。
- ・全体としてはすごくポジティブ。

石村

コメントをこちらが返すのに「戦って」いないのだが、コメントのつけ方については？

溝上

僕はすごい教育的な返し方だと思った。

大山

返したいと思ったコメントは、例えば？

石村

資料1。こういう書き方しないで、といっていた書き方をしてくれている。

溝上

石村先生の授業で面白いのは一普通は大枠からいってそこから「あなたはどうか」と問う。石村先生は具体

的に「京都大学にいる」と身近なところから入っていった自分の位置づけを考えられるところにいく授業だった。

- ・前回に比べるとちょっと今回は自分がどうだ、という話は出てこないか。

田中

自分自身のところに触れない範囲でやるか、そこに踏み込んで「戦う」か、ということで行くと、色々な関わり方がある。踏み込めばいいのでもなく、離れてしまってもできない。

溝上

授業の意図との関係がある。

石村

今回の何でも帳を見てまた考えたい。

- ・次回は、なぜ自分はここにいるのか、ということをもとめさせたい。

溝上

用語調査について。はじめて聞いた用語を書き取れるか？

石村

ノート代わりに使えるようにと、はじめに学生に配った。

張

学生との距離感が近くなった。名前で学生を指名することをどう考えているのか？

石村

この人数だとある程度学生を特定できる。しかし何でも帳の匿名性も大事にしたい。それで今回は名前とハンドルネームとの照らし合わせはやらなかった。

田中

わざわざ星印をつけに来る学生、パラドキシカルだ。

石村

聞いているように見える者もいた。

柴田

はじめて女性の学生が来たとき、声をかけると、後で一緒に歩いていた院生におこられたことがある。学生の中には名前を覚えられたくない、当てられたくない学生もいるのだ、と言われた。12、3年以上前の話。／そんな馬鹿な文化は私は知らない。しかしそういう当てられたくない文化が学生にはあるのだろう。

石村

名前を呼ばれたくない、というのは？

柴田

カウンセリングに行って相談にのって欲しいという学生もあれば、関わっていくのは絶対いやだ、という学生もある。

- ・私は相談に来たり質問に来る学生を相手にするが、そう反応してこない学生にどうすればいいのか？

大山

例えば、大学の退学率との関係で行くと、アメリカは相談に来ている人が、日本だと来ない人がよく退学している。

田中

独特な文化があるのか？

神藤

e-mailでの質問は？

石村

データの問題で2件だけあった。

以上

● 後期第 6 回 11月15日 ●

〈授業案〉

- ・受講生への配布物：入室時

- ① 何でも帳（座席表に名前がありながらも「何でも帳」のない学生 2 人がいる）

- ・受講生への配布物：授業中

なし

- ・参観者への配布物：開始時に全部

- ① 授業案（この用紙）
- ② OHPで提示する何でも帳抜粋のプリントアウト版

- ・機材

OHPとスクリーン 1 台（中央に設定する→板書はOHP上に行う）

ワイヤレスマイク 2 台（ピンマイクは教授者用、持ちマイクは学生用。前回、学生の音の拾い具合が良くなかった。←マイクの性能の違い？）

- ・授業のねらい

この 3 回は、自分が今在学している大学、具体的には京都大学に「自分」が「いま」居ることの意味（大学に何をしに来たつもりなのか、「いま」何をしているのか、が中心。将来自分は何をしたいか、への対応）、自分にとっての大学における「学び」、大学の授業の「自分」にとっての意味、を考えてもらうこととなる。深まりつつある学生もいるが、ちょこんと載っている感じの者もある。特に前回初めて出席した者ののりが悪い。授業を聞いていた？（←調査シートの記入がない）

しつこく、「何でも帳」を使って、各自の振り返りを促し、振り返りを「逃げている者」や「難しい者」への援助としたい。

また、今回で石村の担当が終了するので、「学校教育と人間形成」を扱う予定の神藤先生へのつながりを意識したい。

- ・授業の工夫

基本的に「何でも帳」によって展開する。今回は、一部を取り上げる方式にし、かつ、配ってしまおうと「読んでもしょう」（何でも帳にいくつかの記述あり。授業内容よりも、何でも帳に関して書いている者も散見される。それでもいいのかもしれない。要検討！）ので、OHPによる提示を試みしてみる。見にくい可能性？

前 2 回で、授業中に学生が「考える」時間の保障への配慮にずいぶん問題があるようにも思うが、石村の前回にも増した配慮（「のんびりと」進めること）及び授業内容を基本的には新たに持ち込まないことで「乗り切って」行きたい。

OHPに位置については、やはり、「死角」部分での反応が悪くなっている。今回は中央に設置し、「死角」を極力少なくしたい。石村が授業をする上でもオアシスがほしい、という意味もあります。

- 授業の大まかな進行計画（学生の対応の仕方によってかなり変わるかもしれません）

0) 教室に入る前に座席表の確認、及び星マークの書き足し、削除。

1) 連絡事項 (2:45)

- 何でも帳を使いながら、前回までの授業の感想（教授者の感想を含む）、テレビ放映（強烈的な粹づけ）への反応等を求める。

2) 用語調査の返し&内容の質問について (2:55)

3) この3回の授業の構造について (3:10)

- 時間調査の結果を返しながら行う。

4) 大学の授業の意味 (3:25)

- 第二外国語を何でしているのか、を導入としつつ、閉塞状況となっている京大の教育の問題を扱う。
- 何でも帳を使い、自分とは関係ない話としてではなく、自分の問題として考えてもらう。

5) 大学の行くのは当たり前の問題 (3:40)

6) 大学の教員は皆さん1人1人にとって他者たり得ていますか。 (3:50)

7) 「何でも帳」への記入 (4:00)

〈検討会記録〉

司 会： 吉田／フィールドワーカー：大山、田口

参加者： 吉田、田口、神藤、大山、劉、柴田、石村、
田中、山内、秋田（順不同、敬称略）

大山

雨で出足が遅かったが、今日はあえてゆっくり授業を進めていった。

- 授業での授業者の気づきについて話した。授業が相互形成だということが伝わった。
- NHKの番組に触れ、テレビは枠が強い、とあった。
- 「学校」について話をする、とあった。
- 教育で何を教えるのか、ということで、知識を伝えるだけでなく知識をどう組みかえるかという問題を話した。コスモロジー、内的な旅、ということを用語調査をふまえてやった。
- 学校は変わろうとしている、とあった。
- 正直今日は構造がつかみにくかった。
- 話がジグザグで、提出されたキーワードらしいものを考えようとするのと別の話が入ってきて、考えにくかった。
- 石村先生にはいろいろなものの繋がりについてのまとまりがあるのだろうが、はじめて聞く受講生には情報が多く、わかりにくかったかも。
- 何でも帳を大事にしているという姿勢はよく伝わった。しかし学生と教員との間だけで使ったのでは学生間の相互形成はあまり進まない。
- 授業の内容については出ても、授業そのものについてのコメントは出にくいかも。
- 学生にしてみれば、このスタイルが居心地がよくそこで何かつかんでいこうとする学生もいるだろうが、筋道を取っていこうとする学生にはどうか。

田口

はじめるのは遅かった。

- 学生が少なかった。
- 「今日で最後、3回お付き合いくださってありがとう」とあった。
- 「当てていくので覚悟してください」とあった。
- NHKの番組の話を、自分の授業スタイルとの関連で出した。
- 用語調査について話があった。
- まとめにくかった。
- 早口で書き取れないところがあった。
- 3回目だけ見てもすぐにはついて行けなかった。
- 特徴的なのは学生とのやり取りが多かったことで、相互行為をやろうというのは伝わった。
- 話があちこちしたというのは、私も感じた。授業案を見ると、「ああ、なるほど」と謎解きのようだった。

石村

前回よりも終わったときの感じははるかに楽だった。

- 自分に楽しい授業が出来なければだめだと思ってやった。
- 先回のビデオを振り返って、素材を思いきって捨てなきゃだめだな、と思ってやった。
- 組み立てている時点では話は繋がっているが、飛ばしてやった。
- 主題がつかみにくいということでは、例えば、「大学生である自分、それにどんな意味があるのか」を聞いたかった。あと、「制度」について伝えたかったのではない、という先回のいいわけをやっていた。
- 一体彼ら彼女らは何をネタにして何でも帳を書いているのか？
- 井下先生のところで何でも帳はスポンと抜け落ちている。

- 授業に対するメタ的コメントが少ないだろう、ということについては—「いじめないで」という僕の姿勢があるんじゃないか。
- 何を考えていくのが授業の改善なのか、というのも僕の授業を素材に考えて欲しい。
技術的なことで—
- プリントを先に学生に配ってしまうと学生は勝手に読んでしまう。
- OHPにしたが、読みにくかった。
- 学生にマイクを廻していくのはしんどかった。

田中

- 前2回に比べて石村さんの喋る部分が多く、その分寝てる奴が増えてきた。
- 何でも帳出したところでババッと起きて、また寝ていった。コミットできるところで起きてくる。
 - 石村さんの授業の特徴で、意外なところへ転換していかないように授業をもっていつている。
答えを出してその確認をしている。教師にとっても学生にとっても打撃はないようになっている。
 - そういうスタイルでものすごく安定している学生もいれば満足できない学生もいるだろう。
 - 一番面白いのは答えるときの限定の仕方。「わかるね？」とくるんで全部承認してかかる。

石村

何でも帳の中でけんかを売ってきているのはあるが、それを避けたところがある。3回だったので、けんかを
買っては自分がつぶれてしまうか—

田中

石村さん優しいねえ。けんかはしない。

田口

帰ってきた答えによって授業中にその内容が変わるような授業はこれまでにあまりなかった。

石村

何でも帳を見ていると、田中先生のころに比べるといたわってくれている感じがある。

田口

e-mailも使っているのですか？

石村

2通だけ来た。

大山

- 筋が飛んでいく、話がハッキリしない、というのは田中先生も同じで（笑）、でも全然反応が違う。学生の。
- 田中先生のときだとはじめにワーッと抵抗が出るが—

山内

学生の方は講義と思ってあまり聞いていないのではないかな。耳あたりのいい言葉をザーッと聞き流していて、
意外な言葉とかでないと残らないのかも。

劉

- 導入が長かった。一番集中している導入のところで学生が疲れてしまった。
- 学生の反応がなかったのは、主題とも関係がある。学生の悩みや、先生当身、あるいはその友人の悩み、そういうもの
の話があれば学生の反応も高くなったのではないかな。先生と学生の心の触れ合いがコミュニケーションによって始まる。

吉田

- 導入のところのウルトラQやNHKの話など、一部の学生には面白い導入だった。一方で寝てしまう学生もいる。
二極化する導入だった。
- 石村先生なら狼がバッと獲物をとる、というような授業もできたのに、あえて控えていたようだった。

大山

例えば観光案内で刺身を食べる場合でいくと、石村先生は「食べないですね、ではどうしてでしょうか」と異文化理解の文脈でその話をする。田中先生だと「食べもせず馬鹿ヤロー」（笑）とやる。僕なら「食べなくても

いいけれど粋をひろげるには食べた方がいいんじゃないかな」というように、それぞれくるみ方が違う。

田口

吉田先生のいうようにやろうと思えばできることを遠慮していたようだった。

石村

リレー式の一部分として、という流れがあった。何でも帳の扱いにしても。単に僕の優しさというだけではないだろう。

田口

閉じていた、というのでは井下先生に近かったか。意外な方向に展開したときの収束は難しい。

田中

僕は井下先生に近い、というのは、がちとした構成がある、という点で思う。優しい、というのとは違う。井下先生の中でも、学生が主体的にやっているようで、こちらの構成にのせている。

- ・ハードで構成的なところにのせられている学生の中には、とっても居心地がいいと思っている奴もいるだろう。

石村

学生が来ているのはテレビを見に来ているのと同じか？

劉

今日はつねに「わかりますか」と聞いていましたが。

石村

先回の「コスモロジー」など、用語が聞き取れていなかったようなので。

- ・技術的な問題で、OHPを真中に置いた方が、授業者がうろろうろするときの学生の反応がよく変わった。

田中

しかし山崎はヒドイよなあ。入ってきて電話打ってパタッと倒れた。

秋田

田中先生の「相互行為」がこの授業全体のキーワードになっていて、そういうように田中先生が腹を立てているのがおもしろい。／石村先生は寝ているのが気になるのか？

石村

今日は楽にやろうと、見ないようにしていた。

- ・後ろから4列目で寝られると、その後ろに伝わって寝ていく。

大山

田中先生の分け方でいくと今日の授業は？

田中

ノっててかんでない類型。皮肉に見ている者がいたかもしれない。

石村

何でも帳、学生は何をもって書いているのか？授業よりも何でも帳だけ見に来ているのかもしれない。

田中

何でも帳、今年の場合、色々な装置をもっている。繋がりもそれなりにある。

- ・井下さんの空白ではなくて、学生相互集団について書かれた。
- ・Henry Henryは居心地がよさそう。
- ・だんだん相互形成というのがわからなくなってきた。

田口

授業はテレビと同じなのか？

石村

この授業は違いますよ。テレビだと返していくことができない。／別の授業の大学論のところだと、本当にテレビのよう。

田口

この授業検討会で、何をよしとするのか、といったときに、一方で質のよいテレビ番組を作るような、という
ものもあるだろうが、学生に考えてもらい、学生に変わってもらい、というのでいえば、生でやりとりすることに
意味がある。

大山

今年の大きな収穫は、今までの3年間の相互形成の流れ、学生の学習の道筋というのがわからなくなったとい
うこと。授業研究では自分に都合のいい見方をしていた。認識論的不協和音がある。

田中

生産的な不協和音だ。

- UCLAの講義で、日本の学生が討論に参加しないのは、言葉の問題もあるが、文化の違いかもしれない。そ
こで僕らはどういうインタラクションを組めばいいのか？

劉

中国で日本語を教えていたときに比べて、日本の学生の反応はない。しかし学生は黙っていてもそれなりに考
えている。

- 学生のことを考える工夫がいる。

田口

それでいうと「何でも帳」は具体的な一つの方法。

大山

アメリカでもミニッツ・ペーパー等があるが、そこではWhat's going on?というモニタリングが大事にされ
る。日本では皆ポーっとしている。

- 劉先生の工夫は？

劉

コミュニケーションの主体を把握しようとしている。名簿を見て、というのではなく、名前を覚えて目を見て話
しかけるようにすると、学生の反応も違う。

- 皆さんは力をもっている、といって誉めていくと、表情が変わって授業に出るようになる。

「単位くれ」と懇願してきた学生に対して、まず相手を認めて、いい質をもっている、と誉めてやっている
と、実力で単位をとっていった。

- このごろ楽しい授業をできるようになった。

大山

学生の側で、評価されるのが怖い、というのがあるのかもしれない。柴田先生、どうですか？

柴田

認識を改めないといかんなあ、と（笑）。

- 考えて欲しい、と思う。／私は「アホ」とはっきりいう。
- 学生の質が変わつて、といわれても――

石村

こっちがハードルをここまで低くしていても反応してこない学生は反応しない。星印つけている学生に一致し
ている、というのがわかってきた。

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り

1999年度「ライフサイクルと教育」（後期第4回（11.1.）～後期第6回（11.15.））を担当して

はじめに

本当に「辛い」授業だった。12年前に初めて授業をしたときよりも、というより、12年たってそれだけの教育経験を積んでいたからこそ、辛かった。他人に自分の授業をみられるのがこんなに辛いことだとは思ってもよらなかった。担当すべき回が迫るにつれ、憂鬱さは増し、授業でも話したとおり、悪夢に悩まされることさえ生じてきた。「良い」授業をしなければならない、少なくとも、「議論になる」授業をしなければならない、との強迫観念ばかり強くなって、授業の素材探しには早くから取り組んでいた。極端な話、街を歩いている、テレビを見ている、授業の内容とは何の関係のない本を読んでいる、素材を探していた。そして、いやな思いは拭ききれないまま、できることであるままにやるしかない、という開き直しをして初回の授業に臨んだ。しかし、授業をやり終えた11月から4か月たった「いま」、必ずしも嫌な思いだけではない何かが自分の中に生じている。嫌な授業をしなければならないということと、そこから得るものがあったということ、この両面に注目しつつ、自分の授業を振り返ってみたい。

1 井下先生からの引き継ぎ

この授業は、リレー式であった。わたしの前は「ベテラン」の井下先生であり、前期に見られたような学生の品評者としての姿勢は、先生が個々の学生を授業へ動員したことによってかなり関係がつけやすく変わっていたと感じた。この関係のつけ易さは何よりありがたかった。教授者である自分への集中、指したときの敵対的でない態度など、少なくとも自分が授業をするにあたっての条件は揃っていた。こうした学生との接触は、授業を見られる嫌さを越えるのに大きな助けとなった。井下先生の授業からは、1人の学生が「聴衆」の1人として教室に入り、出て行くというところから、++学部の**さんという自分が授業に参加する仕組み、そして、そのようにして参加している「いま」の自分は何であるか、あったのか、という問い、の2つを引き継いだつもりであったが、後述するとおり、それが必ずしも授業の中にうまく反映されたとはいえない。

2 授業準備にあたって援助があるということ

普通の場合、授業の準備は1人でしなければならない。ところが、この公開実験授業の場合は、RAの秋田さんという力強い援助があった。1人で印刷し、仕分けることを考えると躊躇せざるを得ない大量のプリント作成でも、援助があると思えば教材にしようとの思い切りをすることができた。しかし、この資料の大量性は、教室内で配られる資料が、教授者の思惑を越えて別の働きをし出すことも明確にさせた。2回目の授業では、大学生としての自分、いまいるところとしての大学をどう見るか、について書いてもらった全員の「何でも帳」の抜粋を配布し、それによって授業を構成しようとしたが、後述する「何でも帳」の力もあって、他の学生が書いたコメントを読むことに没入してしまう学生が少なからず発生してしまった。教室で使用する「武器」は錆を落とし、無用な装飾を取って精選し、教室に持ち込む方が「効果的」なのであろう。但し、個々の学生にとって、教授者には錆やら装飾と見えるところが意外に重要であり、それによって、新たな世界を開くきっかけとなる可能性を否定できない。授業中に学生が何をどのようにして学ぶのか、教師の主導性は、そこにどこまで関与すべきなのか、考えてみたいと思っている。

3 学生をあてることについて

この授業が厄介だったのは、授業の性質上、学生の匿名性、というより受講している++さんはどういう学生であるのか、という個人の情報を保護していることであった。わたしの授業の特徴は、本当に些細なことで学生をあて、必ず答えてもらい、それによって当該の学生の反応を確認し、必要によって授業に動員していくやり方である。学生は、あてられることによって、授業に否応なしに参加させられ、単なる聴衆の位置を脅かされる。規則的ではなく、ランダムにあてるという方法は、この参加がいつ自分に訪れるかを曖昧にし、勢い授業の流れから目を離せなくする。しかし、この授業では、どんどん学生をあてていくことができなかった。

4 学生の「考える時間」の保障

学生の授業中における「考える時間」の保障については、RAの秋田さんから「宿題」にして学生に提起し、学生たちにしっかり考えてもらったかどうか、との提案を検討会の時にしていただいた。「宿題」というのは、教師にとっては、魅力的な選択肢である。自分の占有する授業の時間と空間を越えて、学生の思考を要求できるからである。しかし、学生たちは忙しいのだ、ということを教師は考えるべきではないか。90分にも及ぶ授業をしているのならばその授業の時間、空間で、考えを、最終的にではないにせよ、ある程度まとめさせる必要があるように思う。理科系の基礎や語学のようにその授業時間内では「練習」が不十分になる場合、つまり、該当の授業の時間、空間を越えることが学習にとって殊に重要な場合、は別だが、この授業のような場合は、この時間中に、それぞれの学生の思考の末に、授業から学生がまとめたものとして何ものか（これは当然個々の学生によって異なる）を受けとめることが重要だと考えている。また、別に考えれば、学生は教授者の「流れ」に必ずしも必要はないともいえる。教師の提案により引っかかったところをその学生なりにぐっと深く考えるというの、学生に許された自由のようにも思う。先に、学生をあてる形で学生を動員するのが、わたしのやり方だと書いたが、この「過去の世界」（教師が同じ授業時間中ではあるが数十分前に提起した問題に囚われているという意味で）にいる者も、あててみればわかるものである。もちろん、そうした学生についてはそっとしておくこととしていた。

5 準備した構成を崩すことの重要さと難しさ

この授業に対する「畏れ」から、わたしは授業を徹底的に準備しようとした。準備の段階では、どうしても「これでは少ないのではないか」という不安から、内容は多くなってしまった。前頁にはわたしの授業案が掲載されているが、それに加えて、おおよそではあるが、分刻みの計画を用意した。結果は、極度の早口、しかも準備したものは半分も消化できないという、学生にとっても、教師にとっても中途半端な結果となった。この「半分消化」というのは、準備した構成を崩さずに、準備したトピックスを省略する形で進めたということ（そしてそれが更なるあせりを生む）であり、加えて、わたしの進もうと思っていたトピックスまでに到達しなかった、ということである。わたしの前に担当された井下先生は、準備されたOHPシートを「縦横無尽」に駆使され、学生の反応によってトピックスを変えられておられたが、わたしには崩すことの恐さから柔軟に崩すことはできなかったのである。準備したトピックスは、捨ててもよいという余裕が必要だということを痛切に感じた。ここから、3回目（11月15日）については、新しい素材を入れない、できなかったらそれまで、「ゆっくり」とやる、を心がけて自分としては前回よりは達成感を得ることができた。

6 資料配布の仕方

前述したとおり、わたしの前の回を担当された井下先生は、準備されたOHPシートを「縦横無尽」に駆使され

ていた。この、学生に手の内を見せない、授業の展開に意外性を持たせる、ということは授業をおもしろくする上で非常に参考になると考えた。そこで、2回目の授業では、「何でも帳」の抜粋のプリントは最初から渡さずに授業中に配ることとした。ところが、ここに2つの問題が生じた。第1は、OHPならば教師の動作1つで切り替えることができるが、プリント配布の場合、約70名の学生にプリントを配布する時間がとられてしまったこと。第2は、後述する「何でも帳」の持つ力による学生の幽閉という状況が、プリントを度々配布することで数度にわたって、しかも、違った場所で生じ、石村はそれによって、学生が消化不良を起こしたと思い、その様子を見ているうちに焦ってしまった。

7 「何でも帳」についての感想・注文

この授業のやっかいさは、「何でも帳」にもあった。やっかいさの第1は、「何でも帳」が授業のフィードバックを組織的、全体的に行ってくることである。大学の授業は多くの場合、学生の多様性を無視して進められ、授業に対してのフィードバックは、散発的には為されても、組織的、かつ全体的には為されない、というのが普通である。先述した、「学生をあてる」、というのも、この散発的フィードバックの一種に過ぎないかもしれない。教員は言いっぱなしにすることによって時間的余裕を得、自らの準備した授業の構造を少しも崩すことなく平然として次の授業に臨むことができる。ところが、「何でも帳」はこうした教員の怠慢を許さない。学生の反応は組織的、かつ全体的に、確実に返ってくるし、その全部にコメントという形で個別に答えなければならない。わたしは、前期に溝上先生がコメント書きに非常に苦労されているのを見て、コメントはできるだけ短くし、「何でも帳」に書かれた内容を全体として把握し、次の授業に返していくことを考えた。しかし、実際にやってみると短いコメントは非常に難しかった。まずかった授業の言い訳のように、つい長く書いてしまう。また、これまで、目の前にしながら目を瞑ってきた学生の多様性が容赦もなくわたしに襲いかかり、多様性に十分に対応できない言い訳をダラダラと書く。こうした中で学生が書いてくれたことの全体的把握などできるはずもなく、次回に準備すべき内容が個別的に山のように積み重なる。このあたりにはこの話を、この学生にはこの話をしたらおもしろがるだろう、という風に。全部の「何でも帳」のコメント全てに授業で答えるのではなく、7割あたりに答えることを前提として進める必要性がありそうだと感じた。

「何でも帳」のやっかいさの第2は、「何でも帳」の持つ力である。実際、授業中に「何でも帳」の抜粋を配布すると、少なくない学生がわたしの退屈な授業へ参加せず、「何でも帳」を読んでしまうのである。確かに、前回の授業で提起された問題について、年齢的、立場的に、自分と比較的近い存在の者が書いたコメントは、学生たちにとって大きな力を発揮することは明確である。これをうまく生かしたのが、前年までの田中先生の授業であった。教授者にとってもこの力を利用することは魅力的なのだが、その使い方について、わたしはまだ経験が浅かったようである。3回目の授業では、「何でも帳」の抜粋を配布せず、OHPを使って提示する形を取り、学生を逃がさない点では成功した（但し、「何でも帳」の抜粋の見にくさという点での問題が生じた）。が、そういった技術的な点を越えて、前回の授業の問題提起、それに対するコメント、今回の授業の内容、今回の授業を受けている、前回の授業内容に規定されている学生の問題意識、の間にどういった関係があり、それをどう教授者として利用していくのか、を考えていく必要を感じた。この複合的・複層的な関係の中で先述した学生の多様性に答えていける契機がありそうな予感はあるが、いまは予感に過ぎない。

何か、「何でも帳」の悪いことばかり書いてきたようだが、もちろんそればかりではない。学生のコメントに励まされたことは多かったし、自分の授業中の話が意外な方向で受けとめられていることへの気づきなど、学んだことは多かった。上に記述したのはそうした多くの良さを理解した上でのやっかいさなのである。

8 授業中において参観者はどんな存在だったのか

参観者はやはり気になった。特に、田中先生の存在は大きかった。わたしの授業中、田中先生が前の方に来ることがあった。それは、授業後の検討会で、学生の携帯電話の使用について、それを観察（＝監視）していたも

のであることが解ったが、そのときのわたしには、あたかも、まずい投球をしているピッチャーに交代を命ずる監督のように思えた。今回のリレー式講義の1つの特徴は、教授者として、参観者よりかなり若い者が教壇に立つということであったが、いくら「同僚」とは言っても年長者であり、学問の先達である参観者の反応は、時として、学生の反応よりも、わたしには気になった。それだけに、授業後の検討会での「おもしろかったよ」の一言は何よりもうれしかったが、何か、学生たちに悪いような気もしていた。今回のわたしの感情は、わたしにとって、初めて取り組む授業課題であり、自信がなかったこと、若しくは、初めて授業を見られることによることだけなのか、考えてみたいと思っている。

9 検討会について

自分が単なる参観者として関わった検討会と、正直に言って、ここまで違うものかと思い知らされた。大山先生が検討会について「コメントのはじめには必ず授業で良かったところを挙げる」というハーバード大学のデレック・ボクセンターの事例を紹介しているが、そのことの有り難さが良く解った。これまでの単なる参観者としての検討会での発言については、教授者の授業を「褒める」ことは何か教授者に対して失礼ではないか、との思いがあり、敢えて「問題」を指摘することが多かったように思う。しかし、授業が終了した直後に問題を列挙されるのはたまったものではない。公開授業を準備し、実施する過程で、学生とは違う他人の目を意識することで、授業に対する自省は十分に為されており、そうした形での問題は、全てがそうではないにせよ、既に気付いている問題なのである。問題の指摘の連続から来る検討会についての「嫌な」雰囲気は、教授者が気付いていない問題を気付かせることを疎外してしまうのではないかと思う。

逆に、授業を失敗したと思ったときに、自分の気付かない、授業の良さ、有効性等を指摘されることは、予想外の効果を自分に生んだ。「癒し場」としての検討会が、3回の授業を続ける上でどんなに有り難かったかはどんなに強調しても強調しきれない点である。特にわたしにとっては2回目の授業について失敗したという感じが強く、3回目に向けて準備する意欲を持つのが大変だったが、それを可能にしてくれたのは検討会であった。

10 3回という担当回数のこと

今回わたしが担当したのは3回であった。この回数は、ゴールのみえやすさ、という意味では適当であったように思う。わたしのように、授業担当の辛さを感じていた者にとっては、ともかくも3回を「乗り切る」ということで、自分を納得させることも容易であった。しかし、一方、矛盾する言い方だが、3回では物足りないという不満も同様に感じた。これは、3回授業をすると、ちょうどこの授業の「やり方」を見つけることができ、それがみえてきたところで「別れ」が来る、という不満である。こうした一見矛盾する思いは、3回の授業を担当する前は「長いなあ」と感じ、授業を終えた後は「短い」と感じるというわたしたちの日常には良くある、眼前の課題に対する当たり前の感情に過ぎないのかもしれない。

このうち、3回では足りない、と思う不満について二点付言しておきたい。3回という回数は、遭遇-探索-確立という3段階に模したものであるのかもしれない。少なくともわたしは、必死に学生たち、そして、参観者との遭遇状況を把握しようとし、彼ら、彼女らとの関係の確立を模索していた。しかし、これでは、授業の構造を確立しようとするしかできない。授業の既存の構造を壊すことになど手を付けられるはずもない。そして、構造の確立も中途半端に終わってしまった。わたしは、井下先生が作られた**君、**さんを授業に動員するという構造を曖昧に引き継ぎ、神藤先生には、学校の持つ意味の問い直しという内容を曖昧に引き継いだ。鬼が蹴散らすまでもない石積みが賽の河原にそこここと置かれている状況が目につく。

次に指摘しておきたいのは、3回でわたしが語り得た内容が不十分であったのではないかということについての不満である。しかし、考えてみればわたしたちは学生達に永遠に授業をし続けることはできない。3回でなくても、1年間20回に及ぶ授業をしていても、こうした授業の「不十分性」は感じる。とりわけ、学生に考えてもらう授業では、個々の学生が考えて行けば行くほど、その行き着く先は果てしがなく、広く、深くなっていく。

不満は所詮は払拭されないと覚悟すべきであろう。だとすれば、多くの学生と切り結ぶことについての自らの領分をわきまえ、そこに責任を持って授業を展開することが必要となってくる。今年の授業では、この見極めが十分ではなかった。

11 まとめにかえて

ここまで振り返って考えてみても、やはり辛かったという思いは拭いがたい。これを3年間、しかも1人でやるというのは並大抵のことではないことは良くわかった。この点で、基本的に各々3回ずつ担当するリレー式という形で負担を軽くし、「普通」の教員が公開実験授業の教授者になるということの良さもあるのだと思う。そしてその辛さの一方、「ああ、あそこではあの話をすれば良かった、コメントはああじゃないよなあ・・・」などと考え、来年こそはもっと満足のできる公開実験授業をしたいと思い、自分の担当する別の授業でも、その思い・工夫を生かしている自分がいる。そうした自分は非常に心地よいし、ここまで授業者の意識を高めてくれるこうした公開実験授業の効果は良く体感できた。

しかし、わたしは、こうした素晴らしいきっかけを得られるとわかっていたから公開実験授業の教授者をしたのではない。そこには、強制が働いていたし、そうでなければ日常に浸っていたい、という強い思いを振り切ることはできなかったであろう。また、もし、公開実験授業の教授者の心地よさが必ず授業後には待っているのだというのが明確であったにしても、教授者を喜んで引き受けたとは思えない。問題はここをどう打ち破るか、である。確かに効果はあった。しかし、そこに至るまでには書いてきたとおりの犠牲を強いられる。辛さを経験することによって効果が得られるという側面がある。ならば、日常の授業についての「手なれた不十分さを耐え忍ぶ」方が、賢い選択のように思うのが、おそらく大多数の教員であろう。こうした教員に対し、公開実験授業を担当する辛さと心地よさをどう説き、広げていくのか、今後も考えてみたい。

註

- 1 田中毎実、石村雅雄、大山泰宏、溝上慎一『平成10年度公開実験授業の記録』平成12年3月、15頁。
- 2 F.パッペンハイム（栗田賢三訳）『近代人の疎外』岩波書店、1960年、167頁。

神藤貴昭 担当授業

11月29日、12月6日

● 後期第 7 回 11月29日 ●

〈授業案〉

学校における学び

先回までの3回の授業は、石村先生が大学の問題を取り上げられていた。

今回は、学生がこれまで受けてきた学校教育の特質を明らかにすることによって、最終的には、大学生としての学びを確立（探索）することの一助としたい。「教えられる側」だった学生が、「教える側」の論理（学校教育の論理）を知ることは、「教える側」になることも多くなりつつある学生にとって、自らを考えるきっかけとなると思われるからである。

まず、軽く学校（高校まで）のイメージを聞くことによって、学生が学校をどのようなものとしてとらえてきたかを把握し、共有化する。「学校メタファー」調査は、単なる記述調査とは異なり、直感的にイメージが可能になるので授業中に実施しても時間がかかりにくいと思われる。

次に、学校における学びの特徴について話題を提供する。その際、学校以外の学びとの比較をおこない、従来の学校教育の特徴が、多人数教育の必要という環境的要因、それにとまなう学びの効率化の要請とそれに合致した行動主義、認知主義的教育にあるという点、学校外における「状況的学習」の特徴も述べる。

その後、実際に学校教育において問題となり、心理学や教育学で問題となっている、児童・生徒の動機づけの問題を取り上げる。ここでは、学校が、社会的に望ましいとされる行動をいかに「主体的に」おこなわせるかということに苦勞し、研究者も苦勞してきたかについて述べる。よく教育心理学で議論されてきた、原因帰属理論、内発的動機づけ理論とその実践としての問題解決型学習などの児童・生徒の認知要因のほか、教師側の要因としてリーダーシップ、さらには教育現場から出てきた理論や運動として、「教育技術の法則化運動」、「プロ教師の会」を取り上げる。

ここで、理論と実践の問題を少し取り上げたい。さらに、大学における研究の問題へと進むことができればと考えている。最後に、大学における「学び」とはどういうものが理想的なのかを問いたい。

授業者は去年まで大学院生であったことから、自分が「教える」職業になってしまったことに関する違和感やとまどいなどについても開示してみたい。

なお、授業形態は、一般的な一斉授業方式でおこなう（時間が余れば話し合いなどおこなうことがある）。

ねらい

- ・これまで受けてきた学校教育をながめ（あまり知らされることのなかった「教える側」「教育研究者の側」の論理を考え）、「教える」「学ぶ」といったことを考えるきっかけとする。
- ・これまで受けてきた学校教育をながめることにより、今、受けている大学教育、大学での「学び」について考えるきっかけとする。

使用するもの

OHP：資料提示に使用すると字が細くなるので、今何について話しているかについて提示する。

プリント：授業の流れと関係ないところを読んでしまうという懸念があるが、家に帰って（寝っ転がってでも）

読み直したりする可能性を考えて、資料はOHPだけではなく、プリントして配布する。

ホワイトボード：何かの時に。

授業の流れ

14:45

趣旨説明

「学校メタファー」配布、記入

15:00

「学校メタファー」少し読む

15:10

学校における学びの特徴

学校以外の学びの特徴と3つの学習理論

15:20

学校において主要な課題であるやる気（社会的に望ましい行動をとらせる方法）の

問題（動機づけの問題：原因帰属理論、自己効力理論、内発的動機づけ理論）

教師のリーダーシップ、教師の指導、プロ教師の会

15:40

教育技術の法則化運動（跳び箱論争、「娘達は根腐れて」）

15:50

理論と実践をどう扱い学ぶか

まとめ

今までいた学校での学びと大学での学びの違いは？

16:00

何でも帳記入

〈配布資料〉

学校メタファー調査

1999.11.29

学校（小学校・中学校・高校・小中高全部 ←いずれかに○）は、

のようだ。

その理由は、

からだ。

例）大学メタファー

大学は、

天国 のようだ。

その理由は、

授業をさぼっても単位を取ることができる からだ。

〈検討会記録〉

司 会： 石村／フィールドワーカー：大山、田中

参加者： 高木、石田、飯田、石原、柴田、劉、神藤、田中、高橋、
大山、保田、石村、溝上、秋田（順不同、敬称略）

大山

学生の出足が遅めだったので、様子を見ながら始めた。

- 教えられる立場から教える立場に移ったときの居心地の悪さから話を始めた。
- これまでの小、中、高校の教育と大学の教育とを比較することで特徴を浮かび上がらせるしかけになっていた。
- 学校メタファーを書いてもらうあいだ、机間巡視をした。
- 「監獄」など、いわゆる近代教育をつくっているメタファーのほか、「遊園地」「桃源郷」というイメージがでてきた。
- 学校における学びの特徴を、日常とは違う教室のディスカールの例を出して示した。
- 学校教育を語る理論として、行動主義、認知主義を示した。
- 学校以外の教育を語る理論として、状況主義を示した。
- ストリート算数の例を出した。
- 次に動機づけの話に入った。
- どのようにやる気を伸ばすか、という話を、心理学者の説明の例を出してした。
- 教師の側の例として、法則化運動の話をした。現場は現場でどう役立つかを求めており、その点で心理学者に対して現場は不満を持っている、とあった。
- 現場の立場への批判としてジャーナリストの意見を出した。
- まとめで、教育にも様々な立場がある、全体をどう考えるかで異なってくる、と、自身の震災の例を出して話した。
- よく構成されていた。はじめ relevant に始まり、そこに戻っていった。
- 相対化していく中でそれぞれの特徴を明らかにしていった。
- 授業の構成自体は状況主義的というより認知主義的によく構成されたものだった。

田中

今日の検討会の特徴は、外部から来られた方が多い、ということ。

- 神藤さんの授業はオーソドックスな一斉授業に近い。
- 構成がしっかりしていて、その中の仕掛けが有効に働いていた。
- 自分の中の違和感から出発していた。
- また、学生に書かせる、というコミットさせるところから出発してもいる。
- 学習の3類型の話あたりまでは学生はついてきていた。
- 話をよくつないでいた。
- 学校で教えられるということの特殊性を踏まえ、それをどう考えるか、という形で話がなされた。
- 構成がすぎているから途中で降りた学生は落ちてしまう。しかし3分の2くらいの学生はよくついてきている。
3分の1が落ちて3分の2がよくついてきている、というのは、大学の授業としていい授業なのか？
- 僕はいいと思う。
- よく構成されていた。

神藤

学生が寝ない、ということを考えた。

- しんどかった。
- 系統学習的だった、とあったが、講義が2回だけなので、教えたことも多く、資料も多く、少し強引にいった。
- 途中で落ちていった学生との二極分解というのは、その通り。寝た学生には資料を途中で配るという工夫も通じない。
- 状況主義の話をしながら自分がその場でそうでなかったり…、しんどかった。
- VTRを流す、学生に当てる、などはあえてしなかった。他の先生方がいろいろやられたので、自分ではあえて使わなかった。
- 途中でディスカッションに行く、など、その場で応じる事もできたかもしれないが。

溝上

最初みて、うまいなと思った。導入のあの硬い雰囲気によく入っていった。

- 構成もしっかりしていた。いろいろ教えたかった、というんなら、あれでいいと思う。
- 構成がしっかりしていたが、学生はどれだけそれをわかっていたか。途中で講義者自身が学生の立場、教授者の立場、とたくみにチェンジしていた。
- しっかり構成された授業は隙間がない。学生に考えさせようとするには、どうか？
- 例えばヴィゴツキーのzoneの議論など、隙間というのは面白い。

神藤

途中でパッパッパッとこちらの話がとぎれていったのは、寝ている学生が起きたときに起きた学生のことを考えていてそうだった。

- 膨大な資料は、後で家で読んでもらったらしい、というのもあって作った。出版情報もつけた。

溝上

チェンジしていくときに視点が変わっていった。学生の方には必ずしもわからない。

高木

OHPはどう使うのか？

- 板書だと跡が残る。それを手がかりに学生にも流れがわかる。学生が言うことを書き込んでいく、ということもできる。

神藤

学生に流れを示すのにOHPを使った。また、本に載っている絵などは黒板には映せない。

石村

大山、溝上さんと黒板に図を描いてやるので、今どの話をしているかがわかる。

大山

こちらの身体の動きをともなって授業が動くことがある。OHPやパワーポイントでは授業の区切れが悪いので、授業のポイントだけ書いておく。

高木

板書だと授業の間がとりやすい。今日のだと、板書の方がよかったか。

石村

僕は併用する。

- ただ話をする、というのではなく、ある話を聞いたらexampleを自分で考えさせてその後でプリントを配る、というようにすると学生の関わり方も変わるかもしれない。
- 学生は授業案をもっていないが、導入の後で示してやれば、授業がどこに進むのか目当てがわかる。

大山

何かを伝える、というのだとそういうやり方がいいだろう。

- 考えてもらおう、というときは、はじめに提示すると学生は先生の枠の中で考えてしまう。

石村

はじめに提示すると、学生が先に教師の意図を見抜いて、先に何でも帳を書いて寝てしまう、というのがある。

石田

どう考えるか、それはあなた自身が考える、というのが今回のテーマ。だが――

高橋

例えば舞踊だと、構成していた通りにできても感動は生まれない。

- 私はなるべく小集団で話す。
- いま、あの学生にとって自分のこととして考えられたか、というところと乖離があった。そのズレのとまどいを冒険できなかったのは、なぜなのか？

神藤

わからない、怖かった。

田中

弁護するわけではないが――、今日は導入で探りあっていた。次回は学生からの何でも帳をふまえてやれる。

石村

それにしても最初の導入がうまくいった。／「動物園」の学校メタファーや教室内の会話の特徴の話で、軽く笑いがおこった。

- しかしそれでかえって「これでいいのか」という後の方の語りが硬くなったかも。

大山

今日を踏まえてどう変える？

神藤

ゆっくり考えたい。

大山

授業の目的として僕の頭にこびりついていたイメージで、学生との相互作用で何ができるか、というのがあった。そういう授業として考えてきたというのがあったんだな、と気づいた。

田中

僕は50過ぎの「ベテラン」だが、学生はもっと寝る。神藤さんは初めてなのによくあれだけ寝ない。

高橋

京大生でも寝るんだなあ、と（笑）。

柴田

私は60過ぎですが（笑）――

- 感じるのは、彼らは人との交流を通して育ってきたりしているはずなのに、そういうのが消えてしまっているようだ、ということ。

石田

はじめのメタファーではマイナスのイメージが多かった。今日の授業で、プラス、マイナス、反対のことも考え始める、というような学生の変化はどうか？

神藤

学生がイメージするメタファーの像を変える、ということは考えていなかった。

- くだらない、と思っていた学生はその確認をただけかもしれない。

石田

授業によって多角的にみられるようになった、というのがあるかもしれない。

高木

授業の枠組を示す、ということでは、示し方の問題はあるにしても、学校教育においてはそのように枠組みを示すことでそれに対する反発なりなんなりが出て来る、というのがある。ある種の枠組をぶつける、という利用の仕方がある。

大山

今日の授業で枠を崩す、というのでいえば一私自身にも学校メタファーでいえば「刑務所」「軍隊」などのイメージが強いが、今日出てきた「桃源郷」「動物園」というのはどういうことだろう？

神藤

「動物園」というのは、用紙に学生の名前を書かせなかったから、適当に書いたのかもしれない。

柴田

— 例えば今の私の考えを言うには、軍事教練もあった私の「学校」体験を語らざるを得ない。

- ・私にとっては「学校」はつめこむところではない。

石村

僕のところの3回の授業を引きずってマイナスイメージが出てきたのかもしれない。

- ・メタファーについては、いろいろ考えさせられた。

溝上

初めての講義で、その場で学生のメタファーを読んで、よくできたものだと思う。

石村

調査用紙に記名しなかったからできたのかもしれない。

田中

しかしあのメタファーの分類は適当だったかなあ。

飯田

講義をするのが初めてに近いというのに、よくできていた。

- ・導入は特によかった。
- ・いい講義とは結局何かなあ、と後から考えたとき、基本的には教師の人間味をどう出すか、ということかと思う。
- ・自分の教わった先生にしても、人間味が出ているところが、結局今でも印象に残っている。
- ・「オレはこう考えるよ」と出す。そう考えろ、というでなく。
- ・教える、学ぶ、ということでは、自分の経験を話してやる、というのがある。

石原

アメリカで50分の授業をやっていて、日本に帰ってくると90分授業をすることになった。90分は長い。

- ・導入で体験談をもって来ていたが、授業の真中でそういうのを入れると、間が持つかと思う。

劉

学校教育全体を考えていく上では、こういう授業をふまえて考えていきたい。

- ・今までの枠を崩す、そこから何かヒントを得たい。

秋田

今日教育技術の法則化運動の話があったが、この公開実験授業で求められていることの一つに実はそういう大学教育現場でのノウハウが欲しい、というのがあるように思う。

保田

梓が提示されていたおかげで授業がよくわかった。

- 京都大学の学生だから梓を批判するところまでいけるのかも、と思った。

大山

しかしその梓に立ち向かうのでなく、逃げていく学生もいる。

溝上

僕らの「小技」で彼らに向かってこさせることは、そもそもできることなのだろうか？

石村

最初から向こうに戦う気がなければ難しい。

石田

学生が課題意識をいかに生み出すか、ということを考えていければいいのだが――

田中

それが最大の問題でしょうね。

以上

● 後期第8回 12月6日 ●

〈授業案〉

学校における学び

テーマは前回と同様「学校における学び」である。今回は、学校教育に関して、教師やジャーナリスト・研究者から見た側面をみてきたが、今回は、「学び」の価値・目的は何なのかという点や、「学び」からの逃走などを考えてみることにしたい。

まず、前回冒頭でおこなった、学校メタファーを少し見てみる。さらに、何でも帳の抜粋から、学校メタファーについて、教育技術法則化について（それに関連して臨床と実践について）、教師－生徒関係について、学校教育の価値・目的についてというテーマをそれぞれとりあげる。

最後のテーマである学校教育の価値・目的につなげて、学校教育における大きな物語について（学力神話の崩壊、揺らぐことのない価値・目的などについて）考える（佐藤学論文）。また、「学び」への渴望感があったと思われる「山びこ学校」の時代、物語がなくなるとどうなるか（デュルケームのアノミー論と学校）、個人で小さな物語は作れるか、学校における大きな物語の陰で生き続けてきた聖なるものや笑い、といったことにどのようなヒントがあるのかを考えたい。

また、並行してマスコミでよく取り上げられるいじめ、不登校、学校ストレスの様相を実際のデータでも確認し、学びからの逃走と、その裏でおこなわれている世界観（コスモロジー）の形成としての学校の怪談（それに似たものの、参考としての遠野物語など）について触れる。

また、極端な自然からの「学び」の事例として、阪神・淡路大震災の事例をとりあげ、人生の物語の中の「学び」を考える。さらに、現在の大学での「学び」を人生の物語の中にどう位置づけるかを考える。

授業は、前回と同様一般的な一斉授業方式である（時間が余れば、話し合いなどおこなうことがある）。

ねらい

- ・ いままで学校において学んできたことの意味や目的を考えるきっかけとする。
- ・ これから大学で学ぶことの意味や目的を考えるきっかけとする。

使用するもの

OHP：本の紹介、データ提示などのため。

ホワイトボード：何かのために。

プリント：授業の流れと関係ないところを読んでしまう、下を向いてだんだん眠ってしまうなどという懸念があるが、家に帰って（寝っ転がってでも）読み直したりする可能性を考えて、前回同様文章の書いた資料をプリントして配布する。資料は学生に読んでもらう。

授業の流れ

14：45

何でも帳、学校メタファーの抜粋

15：15

学びからの逃走

デュルケームの自殺論

山びこ学校

ストレス、不登校、いじめなどのデータ

15 : 35

裏の物語としての聖・笑

学校の怪談、遠野物語

「聖」教育、「聖」の危険な面もあること

15 : 45

震災（自然からの学び、究極的な「学び」）と人生の物語について

学びの目的、あなたは今の学びをどういう風に人生の物語に組み込むか？

16 : 00

何でも帳記入

〈配布資料〉

<p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 義務教育</p> <p>その理由は、制限も着て 屋間にギンセンにいたる補集員につかいます 遅刻にたいしては、担任から電話がかかってくるからだ。</p>	<p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 私立の原則</p> <p>その理由は、</p> <p>“自分”というものを得ることができ からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 デパート</p> <p>その理由は、</p> <p>さまざまな科目(強制的に)やりとりしなければなら (大学はある程度、専門分野だけでいいから...) 学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 リブマシ</p> <p>その理由は、 随分とか、右へ左へとかいう感じが、かきかえられて居るから だ。</p>
<p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 一番面白くないのは、学生生活</p> <p>その理由は、 理不尽な状況が多い</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 111、</p> <p>その理由は、 様々な過程を経て海に行く</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、</p> <p>その理由は、 たいてい必要のないものに、おまけは、100%</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 金</p> <p>その理由は、 たいてい、おまけは、100%</p>	<p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p> <p>学校(小学校・中学校・高等学校・小中高全額) ← いずれかに○は、 からだ。</p>

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
小と全部屋 のようだ。

その理由は、
少し動き出すと壁に当たってしまう からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
安全地帯 のようだ。

その理由は、
いつも変わらない環境がそのまゝ からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
子供の世界 のようだ。

その理由は、
自己責任で生きて、誰かかかつかう(山) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
そんなに難しくはない親だ のようだ。

その理由は、
たった4年。昔は1年ほども早いのよとにやめとけといふから からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
牛 のようだ。

その理由は、
授業中に王様が牛を食うのをよんで からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
たつたマージン のようだ。

その理由は、
このゲームをやる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
ひもつ社会 のようだ。

その理由は、
様々な人間関係がでる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
トナリル のようだ。

その理由は、
(おま) 一番いいの これまでは
「くどくど」続けてきたというイメージ からだ。

② 転 身

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額) ← いづれかに○は、
 のようだ。

その理由は、
欲しい物だけ取っておけばいい
 (でも好き嫌いは少ない方がいいかも) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

人生のアルバム のようだ。

その理由は、

多感な時期だから心に残る思い出がたくさんできる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

人生のアルバム のようだ。

その理由は、

いい思い出がたくさんあるから (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

夢の中 のようだ。

その理由は、

新しいことに挑戦したときに、友達と一緒に頑張った思い出が、今でも心に残っているから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

夢の中 のようだ。

その理由は、 今までの人生で、色々な経験を通して、色々なことを学んだから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

暖かい家庭

のようだ。

その理由は、

いつでも帰りがたくなる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

夢

その理由は、

のんびりと過ごす

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

遊園地 のようだ。

その理由は、

楽しかった思い出がたくさんあるから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

遊園地 のようだ。

その理由は、

文と理科の勉強が楽しくて、友達と一緒に勉強することができたから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

遊び場 のようだ。

その理由は、

遊んでばかりだったから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全部 ← いずれかに○)は、

遊園地 のようだ。

その理由は、

楽しい思い出がたくさんあるから。 (学校で勉強が楽しくて、友達と遊ぶのも楽しかった) からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

地獄 のようだ。

その理由は、

大層に差が大きい上に時間に厳しい からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

地獄 のようだ。

その理由は、

何れもすぐ体育教室に 呼ばれて 教えられる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

は 修習場 のようだ。

その理由は、

ヤンキーがたむろしきくつた からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

虎 のようだ。

その理由は、

毎日運動して遊んでいて からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

塾(予備校) のようだ。

その理由は、
先生も生徒のゆがみ
勉強し成績(偏差値)を上げることだけを求めている からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

一部には予備校 の

その理由は、

大学進学をあまりにも重視している からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

天国 のようだ。

その理由は、

勉強しなくても進級できる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

無法地帯の100% のようだ。

その理由は、

何やってるわけがない からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

①式意味不明
②式意味不明 のようだ。

番号
対し
して

その理由は、
①授業では20分授業でいる、進捗とれていない授業についている
②ある一定の時間では10分授業でいる からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全額 ← いずれかに○)は、

桃源郷 のようだ。

その理由は、
全然として人の平穩、けれど
一度去ると戻れば二度と戻れない異空間に からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

動物園のサルのオリ

のようだ。

その理由は、

子供がたくさん寄り集まてがやがや騒いでいるからだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

サーカス

のようだ。

その理由は、

しつけられるからだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

偽善家

のようだ。

その理由は、

いなか自衛、教師の犯罪、生徒の犯罪)

口先はきれい事を言い、問題があるに隠すからだ。

空に小?

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

でたらめ

のようだ。

その理由は、

「毎日新聞を...」とうたいながら
「個性...」と「個性...」をいわれる

からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

あるに
動物園

のようだ。

その理由は、

いろいろな人がいて、Xの個々人が1番
個性を発揮できていた時期であるように思えたからだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

動物園

その理由は、

いろいろな人がいる

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

工場

のようだ。

その理由は、

すべての人を均一にしようとしているからだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

工場

のようだ。

その理由は、

決められたカリキュラムで勉強していく

からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

工場建設工場

のようだ。

その理由は、

まやかしに知識をつめ込まれる

からだ。

学校(小学校・中学校・高校・小中高全期 ← いずれかに○)は、

お土産 (お土産が売られている)

のようだ。

その理由は、

ほんごの土産物や伝統工芸品を扱う(主に観光客が対象)からだ。

<学校×973-> 211211

[illegible][illegible]

11月28日 from (東京)

抄筆の能知のメダナ - ムカシク、たゞ。

皆世々に中学校に於ては印象を抱いてゐる、たゞに17
年成てゐた。小学生は高校生にも別な精神的にも一着
不登校の思われ中学生は抱つてゐる、強制的に15歳で
大入りのせしめられた。生徒の何れも「學校の存在は今日の學校教育に否にせよ」
コメタ from (東京)

「田村先生教育思想の變遷」の著者、いふ主眼（この著書に於ける）は教育思想、と思ふべきであらう。

＜教育技術＞の法則化について

11月29日 from (1 2)

孝女翁の現世品に在る教師の主張と離れて於て考ふ教育を計つた者として、
一方は利己主義者の折衝合いは、畢竟しいテマデ。即座に之を以てせしめ
ない。一方に偏りのほよくないとは思ひ得、その二向居のハラススル
といふのは、一方で無責任な態度でもある。本錢らしいで考へること
が今の大事だ。

コメント from (神蔵)

「国方から」として死んでゐるのを「議論と説教」並でよく読むと時が、「惜しくも」こゝが留められ
たが、無責任の中にたまにはある。是非の前にこの上に、「補正」に付くと思はずか？

11月29日 from (お母さん)
「アミは給わねえよ」と、説くには、もうアミが来持たず、見せしに、道理の理をうつたけ、
理不尽の理を、と云ふ事をして、ごにぎやめをせよとに、何々、と、あるに、う、僕も、小学生の頃、
先に言われたことは、盲目的に、受け取り、聖書の傳教士アミと、あるに、それ、も、今、考え、
と、も、え、持、ち、な、さ、な、い、と、思、ひ、に、た、い、学、校、特、に、小、学、校、は、アミ、に、お、い、て、傳、教、士、の、行、動、を、取、り、
何、組、親、に、向、か、う、と、生、徒、を、誘、導、し、な、さ、し、て、い、く、と、思、ひ、に、た、い、

コメント from (神様)
その面々、何さか、価値を教えること、学校は、要請して、いふわけだから、その教訓が、悪い、や、わ

＜臨床と研究＞について

[illegible]

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：吉田、劉

参加者： 矢野、柴田、劉、神藤、田中、大山、吉田
溝上、石村、秋田（順不同、敬称略）

吉田

出足が悪かったが、2：50頃にはほぼ出揃った。

- ・ 前回の学校イメージ調査についてコメントをした。
- ・ 何でも帳の配布をした。
- ・ 学生に読ませた。
- ・ 6 についての説明が長く印象深かった。
- ・ 佐藤学『学びの快楽』のプリントの配布があった。
- ・ 例の二人組が遅れて入ってきた。
- ・ Yの方は居眠りをして、もうひとりメールを打っていた。
- ・ 6 人を指名して、読ませていった。
- ・ 興味を持った学生は、かなりよく読んでいた。
- ・ 次にOHPで山びこ学校の紹介があった。
- ・ その次にデュルケームの『自殺の社会学』の話にいった。
- ・ 次にOHPでいじめや不登校についてのグラフを見た。
- ・ プリント下の方の、「学校の怪談」について触れた。
- ・ 学びの目的や価値がゆれている、とあった。
- ・ 受け入れがたい極端な学びの例として、神藤先生自身の、震災で友人を失った体験を話された。ここについてはもっと時間をかけたかったのではないか。
- ・ 参観者、学生、どちらの立場からしても、プリントの「学びから逃走する子どもたち」のところが面白かった。

感想ですが――

- ・ ソフトな語り口だった。
- ・ 何でも帳のあの文字が、学生はよく読めるな、と思った。
- ・ 興味深い内容で、まじめに聞いていた学生にはとても面白かっただろう。

劉

今日は学生の立場で聞きました。非常に学ぶものが多かった。

- ・ 資料がすごくよかった。
- ・ 全体としても、私個人の評価はすごく高い。
- ・ 興味をもたない学生に対しては、どう考えればいいのかのだろうか。他の大学では特に重要な問題となる。

神藤

『学びの快楽』は、よく読んでくれたという印象を持っている。

- ・ ひとつには、細切れに時間をとめて、話を挿入していくということを意識した。
 - ・ よく学生の間を回って、フンフン、とうなづくなどした。
 - ・ 興味をもてない学生を引きつけるためにビデオを用意する、などはあえてしなかった。
 - ・ ただ、興味をもってくれたらなあ、という事に関していえば、自己開示をした。
- それと、OHPで本の絵を見せるなどした。
- ・ ホワイトボードは、時間の関係もあり、あまり使えなかった。

田中

今回は、先週以上に寝ている学生が少なかった。

- ・先週も今週も、授業がよく「構成」されていた。なのに先回は積み残してしまったものを今回は残さなかった。何でも帳を使うと、こんなに違うものなのか。
- ・最後の自己開示についていえば、それで学生はびっくりして目を覚ましたようなところがあった。
- ・授業が成功したというとき、いったいそれはどういう成功なんだろうか。100%の学生が授業中ずうっと目をぎらぎらさせているのが成功した授業ではないだろう。落ちる奴は落ちる。
- ・落ちる奴をこれだけ少なくとどめているのはすごい。

劉

教師の人間性というか——今日で言えば神藤先生の自然なユーモラスさが伝わっていたのではないかな。

石村

私もそう思った。私だとうちはできない。大阪の言葉で話されていたし——

- ・語り口や、例の出し方がよかった。
- ・何でも帳の後のプリントが効いた。何でも帳を読み終わって寝ようとした学生も興味をもって読んでいた。
- ・しかし、そのように面白い資料はどうしても学生が勝手に読み進めてしまう。読みながら、耳から声が入っているのだろうか。

田中

基本的には「学びというのはコスモロジーの組換えなんだ」ということが、聞いている学生にはバチッと通じている。

- ・かなり野心的な授業だった。

大山

先週は対立する命題を提示したりして進めたが、今日は物語をつくる、というように進めていた。

神藤

先週の学生の反応に、「もっと心理学など詳しくやってくれ」という声もあったが、すべての要望にこたえるのは難しい。

大山

それぞれの学生がそれぞれのスタンスから食いついていく、というスタイルだった。

田中

今日は何でも帳が楽しみ。

石村

神藤先生自身が研究者としてのあり方を問われて苦痛を感じる、例えば「おまえは理論ばかりやっていて楽だなあ」などといわれたときの話をしているとき、学生の反応はどうだったか？後ろからだ彼らの目の動きが見えないもので。

神藤

目はこちらを見ていた。

田中

前回強調していたことのひとつに、自分が教わる立場から教える立場に変わったことへの戸惑いというのがあっ

たが――

- ・なんであんなに落ちつけるんだ？

大山

今日は落ちついてた。

劉

私の経験では、自分がイライラしていると失敗しやすい。落ちついてると成功しやすい。

石村

授業の展開という点でよく分からなかったのは、「山びこ学校」。あれはどういうことで出したのか？

神藤

いきいきと学びがおこなわれた例として出した。

石村

学校に対する想いで、もう一方のデュルケムや不登校のデータにあらわれる想いと対比する材料として？

神藤

そう。そのように提示した方がわかりやすい学生もいるだろうと思って。

石村

途中で「遠野物語」をおもいきって捨てたが、そういう判断が授業の最中にできるということは、これはスキルなのだろうか？

大山

教える側にコスモロジーがあるから、これを入れる、あれを捨てる、ということもできる。

田中

今日のは途中で学生のディスカッションを入れる余地がない。はじめに学生にコミットさせて、あとはこちらの物語を聴かせた。

- ・やっと、去年まで僕がディスカッションできなかったわけがわかってきた。
- ・3割の学生が落ちて7割ノれたらいい授業、というのは、仕方ないかなあ。

大山

今日は8割くらいがのっていた。

秋田

どうして遅れてくる学生が今日は多かったのか？

大山

12月というと学生は「確立期」で、どういうスタンスで授業に関わるか決めて出てくる時期だ。

秋田

寒いということもある――

神藤

今日は暖房の温度を低めに設定した。

石村

ノる学生を7割から10割に上げようとする、今度はいままでの7割の学生のうち逃げていくのが出てきて、やはり結局7割くらいになるだろう。

吉田

出席率が高い中で7割ノるのだからすごい。

石村

柴田先生、次の時間厳守を学生に言わなくてよかったのでしょうか？

柴田

構わない。ただし時間きっちりに始めます。

石村

扉閉めなくていいでしょうか？（笑）

劉

授業法の改善を進めても、日本だと授業の外の要素が大きくて限界があるところごろ感じています。

- ・中国だと、出世するため、など、目的意識がはっきりしているから、日本とはだいぶ違う。
- ・日本だと学生の目的意識が低く、授業のやり方だけ考えていても出席率は上がらない。外国語の授業にしても、何のために学ぶのか、ということがあまり語られない。だから私はそれを授業のなかで語るんだけど、なかなか伝わらず、難しい。

田中

そうやって、どのくらいの学生がのるようになるのか？

劉

90数パーセント。

田中

すごいなあ。

劉

こちらは「なんでやらないかあ！」、とイライラしてくる。それで、なんでやるのがおもしろいか、どうなるか楽しいか、ということをつねに語る。それを繰り返す。繰り返していると、学生の方が、「先生、この髪型似合う？」とか聞いてきて、関わり方が変わってくる。

- ・そういう、授業の周辺の部分のフォローをすることが、これからの教育では大事なんだと思う。

大山

周辺の学生をどう抱え込んでいくのか、ということがひとつ。それから、なぜそれを教えるのかということ、教える教師自身がもっていることが必要だということがある。

田中

教師はしかし一方で、学校制度、単位を与える制度の中で、仕事として教えているのにすぎない、という側面もある。

大山

カリキュラムの立て方の問題にまでからんでくる議論だ。

石村

教師の語りは実際にはどこで学生に伝わるのだろうか？

田中

抽象的にいうのでなく、授業の中で語っていかないと――

石村

カリキュラムの理念にしても、そういうように授業の中に含めて語っていかないと学生には伝わらない。

大山

アメリカのコア・カリキュラムなどは、そのあたりの性格をかなりもってやっている。

石村

それで実際学生は理念を共有しているのか？

大山

たとえばイスラム史を学ばせるのに、それは歴史を見る方法論を身につけるためにやるんだ、というように進めている。

矢野

イスラム史を学ぶことを通して、歴史を学ぶということはどういうことなのか、ということをやっていくわけですね。

大山

それで、主要科目の4分の1はそういうカリキュラムで占められている。

石村

便覧にそう書いてだけで片付けられてしまっている、ということはないか？

大山

タテマエのところでは聞いていないので、実際にどうなのかはわからない。

田中

僕は、教師がなぜ教えるのかということを正当化する「大きな物語」をもつ、ということには懐疑的だ。教師はそんな大きな物語をもってはいけない、と考える。

柴田

本当に必要があれば学生の方が学んでいくことであって、こちらが物語を設定しなくてよい。

- ・しかしそれでも現実には我々が困っているのが、学生が学んでくれないということ。これが現実としてある。／量子力学の授業の例でいえば、必要な知識は学生が自分で学ぶというのが前提なのだが、今それを本当にやるとひどいことになる。どうすればいいか。

大山

たとえばコアカリキュラムでは、学生が教養人として考えて自分でコスモロジーを創っていくための基礎的なツールを提供する、という理念でやられてはいるが――

劉

これまでにすでにつくられたものからはじめる、というやり方もあるだろうが、ひとつの物語をつくる場所、新しいパラダイムをつくりだすところからはじめる授業の可能性もあるのではないか。

矢野

京大の学生の大多数は、「学びから逃走」するよりはむしろ順応してきて、その中での何らかのコスモロジーの中に生きている。

- ・私らは彼らのコスモロジーを崩して新しいコスモロジーをつくらせようとしているのだが、しかし私らが崩しにかかるに足るだけのコスモロジーを彼らがもっているのかどうかは疑わしい。教室に入ってきてすぐにメールを打っているような学生相手にこのようなやり方は果して有効なのだろうか。
- ・私語をせずに7割方の学生は先生が出す教材に食いついてきてはいるのだが、しかしその教材に秘められている先生方のメッセージに応えられるだけのコスモロジーを彼らはもっていないのではないか。

劉

それぞれの学生なりに理解し、感銘をうけている部分はあるのではないか。

大山

僕は矢野先生の感じ方に近いものを感じている。

- ・彼ら彼女らにおいて小さなコスモロジーはいろいろ溢れているが、認識論的断絶にまではつながらない安っぽい物語で終わってしまっているように思う。

矢野

こちらが熱く語ると学生が冷めてしまうようなところがある。

田中

学生の「学校メタファー」で否定的なものが意外と少なかった、ということだったが——こちらがバンッ、と当たって崩すつもりの相手は、実ははじめから崩れていたのかもしれない。神藤先生、どうですか？

神藤

そこまで考えてなかったですね。

田中

今日はあちこちから揺さぶりをかけていったというよりも、むしろある物語をずうっと語っていったという気がする。

- ・「コスモロジー」とか「大きな物語」などの言葉は、本当はかなり危うい概念なんだけれど、学生にはなんとなく伝わっているのだろうか。

大山

実は私も似たように感じていて——しらけている人にはなかなかパンチが効きにくいのだろう。

神藤

どういう人たちなんだろう、彼らは。

大山

なぜ京大にくるのか？、の問いに、「それしか考えなかった」「それが楽だから」、というような連中は、小さな物語をつくりもしない。「なんとなく来た」、というのもそう。

田中

あの例の2人についても、きっとそうなんだろうな。「学び」という大きなコスモロジーにひっかかってこないのは、大学にきてそうになったのではなく、実は彼らの中では一貫しているんだ。

劉

無気力なのか。

石村

無気力なのではない。やることはやる。メールに使っている機器を選ぶのなんか、そうとう熱心にやっている——

矢野

彼らをあえてこちらの授業の中で変えようとするよりも、彼らなりのフィールドで彼らがいろいろぶつかりながらやっていく、ということもあるだろう。彼らを無理に授業に引き込んでまでやる必要はあるのだろうか。

田中

しかし、(単位の取得のために出てくる彼らを目の前に彼らを見捨ててやろうとしても、) やっていて腹が立つ。

劉

学生それぞれでいいのではないか？

石村

そういう劉先生がそれでも学生に関わっていかうとしている、というのは大事だと思う。

劉

たとえば、中国語で「私は～ができる」ということの発表をさせて、たとえば「料理ができる」といつてくるのを、へえ、料理ができるのかと誉めてやる。そういうことをすすめていくと、生きる力で、つながってくる。

田中

一方で、神藤先生が、自分が教える立場に変わったことへの戸惑いを口にした、あれ、正直で、そういうのも大事。

柴田

佐藤学さんが出していたような話は、いま全国的にどれくらいあるのか？

大山

実際に学校にも出入りしているうちのゼミの院生の話では、たとえばこれは滋賀県の例ですけど、小学校でベテランの女の先生が話をしているときには児童はざわざわしていてちゃんと先生の話聞いていない。それがビデオになるとジョーっと集中する。ビデオの内容は難しいもので、先生の話の方がわかりやすいのにもかかわらず、ビデオの方を一生懸命みる、というようなことがあるみたいですね。——そういう子供の身体の変化があるような気はします。

・佐藤学さんの例は、かなり極端な例ではあると思いますが。

柴田

彼の結論はどういうところにいくんでしょうか？

石村

結局は、「学びの共同体」というところへいく。教師と生徒の人間関係のあり方が変わってきていて、学級崩壊なんかの現象も結局はそのあらわれである、そこで新しい学びの共同体を、というように。

大山

人間関係のあり方が本当に変わってきているのか、ということではえば——私は発達相談をやったんですけど、20年くらい前までは、対人コミュニケーションは問題なくうまくとれるんだけど全体として知的に遅れている、という相談が多かった。それがこのごろほとんどなくなって、かわって自閉症とか多動とか、対人コミュニケーションに問題がある相談が増えてきている。そういうのからみて、たしかに子どもの身体は変わってきている、という気がします。

以上

1 担当した授業のねらい

平成11年度の公開実験授業「ライフサイクルと教育」では、11月29日と12月6日の2回のコマを担当した。本年度の「ライフサイクルと教育」は、本センターの田中毎実教授が1人で担当していた例年とは異なって、リレー式授業であった。私は、本センターの石村雅雄助教授が、大学における学びというテーマで3コマ授業をした後の担当であり、私の後には本学工学研究科の柴田俊忍教授がライフサイクルと安全というテーマで1コマ講義をおこなった。

テーマは2回とも「学校における学び」であった。ねらいは、これまで過ごしてきた高校までの学校を振り返ることによって、大学での学び、これからの学びを考えてもらおうということであった。

さて、今回の授業をおこなうにあたって、いくつか前もって留意した点があった。そのうちのひとつは、高校から大学に入学し、いろいろな意味で「教えられる存在」から「教える存在」になる転換期にある学生たちに、本授業においてもその意味を考えてもらい、本授業が単に教えられるだけの、「消費」としての授業にならないように留意したことである。

具体的には「教える側」の論理を授業で紹介したり、授業では華々しい仕掛けをせずに基本的には話を聞いてよく考えてもらおうとしたこと、授業者を「品評会」的に評価するような、授業の「消費」を避けるために、公開「実験」授業という特殊な状況（この授業は「実験」的な試みであり、授業者が「実験」を成功させるために素晴らしい試みをしなければならない、という期待を起こさせるような状況）にあるように誤解されることを学生には話さないこと、言葉には責任を持ってもらうために「何でも帳」は必ず抜粋して紹介することなどであった。また、職業として「教える」側になってしまった自分の体験など自己開示をおこなうことも考えた。

次に留意したことは、授業内容の展開をこの授業の枠内でおさめないようにしたことである。具体的には、豊富な資料を配ったり、授業終了時に簡単にまとめたりしないことである。豊富な資料については、家に帰って寝転がってでも読み返してもらいたかったし、まとめないことに関して言えば、授業での疑問はずっと考え続けてほしかったからである。いわば授業の外延化である。以下、2回の授業についてそのあらましを述べた後、いくつか問題点を指摘することにする。

2 11月29日の授業について

11月29日の授業では、石村助教授の大学における学びに関する授業を学校という過去の経験からさらにとらえ直し、学び一般の議論につなげていきたいと考えた。特に本時では、これまで学生があまり考える機会がなかったと思われる、「教える存在」としての人間に焦点を当てることによって、学びを考える一助にしたいと考えた。

「教える側」の論理をいくつか紹介するために、教員から出た理論として向山洋一「跳び箱は誰でも跳ばせられる」とプロ教師の会、ジャーナリズムから教育をみた例として斎藤茂男「娘達は根腐れて」、さらに教育に関する心理学理論を紹介するための資料を準備した。レジュメだけでなく、OHPの資料も用意した。

まず導入として森本（1999）を参考に「学校メタファー」調査をおこなった。用紙は授業中に回収し、読み上げ、ホワイトボードに代表的な例を書き上げた。思ったより多様な記述が見られ、それなりに学生ものっていたようである。その後、学校教育を考えるための3つの学習理論（行動主義、認知主義、状況主義）や「やる気」をあげるための心理学理論を紹介したが、その途中で寝ている学生が目につくようになった。時間もなくなり、仕方なく、ある程度でカットして、次のプリントを配ったが、カットの仕方が急だったので、この部分の展開が失敗したように思われた。その後、さきにあげた向山と斎藤、プロ教師の会の資料に入った。このあたりは、結構聴いてくれていたようである。

この回は、かっちりと構成しすぎた感があり、それによって、時間によって圧迫され、これは検討会でも指摘されたことだが、偶然性とか状況性といったものにあまり開かれていないような格好になってしまった。

3 12月6日の授業について

12月6日の授業では、まず、前回冒頭でおこなった、学校メタファーの全学生分をコピーして、配布・紹介し、さらに、先回の何でも帳の記述の抜粋から、学校メタファーについて、教育技術法則化について（それに関連して臨床と実践について）、教師－生徒関係について、学校教育の価値・目的についてというテーマをそれぞれとりあげた。最後の学校教育の価値・目的に関する記述の紹介から、本題につなげていった。佐藤学「学びからの逃走」、無着成恭編「山びこ学校」、デュルケームのアノミー論の紹介を加え、「学び」の意味、学びとコスモロジーの変容について述べた。また、極端な自然からの「学び」の事例として、阪神・淡路大震災の事例をとりあげ、人生の物語の中の「学び」についても考えた。

この回は前回と比較して、うまくいったと思う。ゆったりと流れるように心がけ、また、状況に応じて、自己開示もおこなった。時間もなかったが、比較的うまく「はしる」ことができたように思う。

4 授業をおこなってみて出てきた問題点

以上のように、2回の授業のうち、主観的にみてであるが、1回は失敗、1回はやや成功ということで、両方を体験することができてよかったと考えている。また、自分が「新人」教員として参加した経験から、「新人」教員の研修として、「新人」教員へのサポートとしても、このような公開授業が機能するのではないかと思われた。

さて、公開実験授業を担当してみて、いくつかの問題点が考えられた。まず、この授業の特異性からくるものであるが、授業において授業者が提出した問題に明確な答えのないこと、どうしたらいいのかと問うところで終わってしまうことについての学生の反応に関することである。本授業のような「考えさせる」授業においても、授業者は自らの意見なり結論といったものを提出した上で「考えさせる」方がよいのかどうか、という点である。さらに、「考えさせる」授業とは何か、ということについての考察が私自身甘かったように思えるし、こんご理論的にも考えなければならないだろう。

次に、先にも述べたが、公開「実験」授業であるということ、しかもリレー式であるということで、授業者が何か面白いことをしてくれるのではないかと、学生（そして参観者も？）が仮装大会か何かの審査員のように振る舞っていた、あるいは授業者が主観的に学生や参観者がそのように振る舞っていると思ってしまったのではないかとということが指摘できる。教員がそのような構造に陥る危険性を意識していたとしても、それでもなおそのような状況に飲み込まれて「がんばり」すぎる構造になっていたのではないかと、という点である。もちろん、実験授業であるから、学生が興味を持って聞いてもらうために教員はいろいろな試みをおこなうべきであるが、公開実験授業が目指すことは、「普通の教員」が「無理せず」できる授業であるべきであると考えられることから、学生と教員が「見る－見られる」という一方的な関係の中で、授業者が過剰な役割を担わせられることは、避けなければならないだろう。

さらに、これと関連したことであるが、授業中授業者から発せられるメタ授業的コメントに、学生や参観者が敏感になってしまったのではないだろうか、という点があげられる。授業者は、授業というテキストのもっとも強力な（権力を持った）読者であると考えられることから、その読み、すなわち授業に関するコメント、特に否定的なコメントが、学生の授業への態度を強く規定するのではないだろうか。また、授業で強調された「相互行為」ということが、ディスカッションや授業者と学生の直接的な会話が、量的にどれくらいあったかということと測られると学生にとらえられるなどというような、誤解があった可能性もあろう。さらに、授業者のメタ授業的コメントということで言えば、例えば、「高度一般教育は人間形成が目的」、などというようなことを学生が聞いたときに、中等教育段階が終わるまでさんざん「(君たちは未熟だから)人間形成をせよ」、と言われてきた学生にとっては、「またか」というように、そのような言葉そのものに拒絶反応を示す可能性があるように思える。このように、参観者に囲まれたり、授業研究や検討会をおこなうような授業では、授業中の授業者のメタ授業的

な発言が多くみられるが、メタ授業的な言葉が一人歩きして、学生の授業に対する態度を変容させてしまう可能性があらう。

最後に、気になるのが、どうしてもものらない学生が存在である。授業中寝ている学生、授業中携帯電話で電子メールのやりとりをしている学生、何でも帳で根拠なくやたら一方的で批判的なコメントのみをおこなう学生などである。このようなことが起こるのは、深い相互行為を求められる、そして学生の自主性が認められるにもかかわらず、学生を名前で当てることなく、大人数に埋没できるというようなこの授業の特徴である学生の匿名性とかかわってくるのかもしれない。

5 高度一般教育としての公開実験授業

このような問題点が考えられるが、平成11年度公開実験授業は、テーマ的にも、リレー式授業としては、全体的にはまとまっているし、それぞれの授業者の個性も出ていたと思われる。自分が学生ならば、(自分の授業以外は)是非受けたいと思ったであろう。自ら振り返ってみると、大学の学部を卒業して5年になろうとしているが、それでも、当時の教養部の授業で今でも多少とも影響を受けていると言える授業がある。授業者の意図とは多少ずれているかもしれないが、それでも、予期せぬところで思い出すことがある。いわば、今でもその授業を解釈し続けているのである。もちろん、解釈する際の準拠枠となるコンテキストは日々変わっていくので、同じ授業でもコンテキストによって違うように色づけされる。例えば、震災が起きたとき、震災という強力なコンテキストの中である授業を解釈することになる。あるいは、何らかのテレビ番組を見ているときなど、日常でも色々な状況、コンテキストは無数に存在する。公開実験授業は、学生達がこれから入り込むであろういろいろなコンテキストの中で有効か、と問われれば、一般の授業よりも解釈が柔軟であることから、有効性が高いと言えよう。このことは、京都大学の高度一般教育の理念をどう実現するかということのヒントともなる。

さて、この授業は公開「実験」授業である。授業形式、検討会などさらに様々な可能性が考えられる。学生にとっても授業者にとっても、この授業は「ライフサイクルと教育」というテーマの中でいろいろ柔軟に参加できる、苦しくも楽しい授業であった。参観者とビデオカメラに囲まれ、授業検討会までであるという無謀とも言える授業であったが、自分がおこなった授業に関して、同じく授業と格闘している先生方に、時間を割いて議論してもらおうという貴重な体験ができてよかったと考えている。

文献

- 森本芳生 1999 学校教育と学びの意味 明石書店
- 無着成恭編 1995 山びこ学校(岩波文庫) 岩波書店
- 向山洋一 1982 跳び箱は誰でも跳ばせられる 明治図書
- 斎藤茂男 1990 娘達は根腐れて 築地書館
- 佐藤 学 1999 学びからの逃走 世織書房

柴田俊忍 担当授業

12月13日

京都大学高等教育教授システム開発センター

公開授業のお知らせ

高等教育教授システム開発センターでは、本センター教官による実験授業を、本学や他大学の教官の参観に公開し、それをもとに、大学における講義法について学び合い考え合うための場を提供してきました。これは欧米では peer review と呼ばれ、大学におけるFD (Faculty Development : 教授団の主として教育資質向上のための研修) の重要な契機として考えられているものです。

このたび、本学大学院工学研究科の柴田俊忍教授が、学内の理科系教官として初めて、自らの授業を公開し、大学の講義改善について検討する場を提供して下さることとなりました。講義の後には、それをもとに、講義方法や教育方法の改善のための、検討会を開催いたします。教育改善のための、それぞれの工夫やアイデアを持ち寄り、お互いが学び合う機会としたいと考えております。教官のみなさまの多数の参加をお待ちしております。

講 師：柴田俊忍（大学院工学研究科教授、機械工学）

講義内容：「ライフサイクルと安全」

先日の、東海村臨界事故に題材をとり、身近に潜む危険について、学生に主体的に考えてもらうことをめざす。

日 時：講 義：12月13日 4 時限（2 時40分～4 時10分）

検討会：（4 時10分～5 時30分）

場 所：京都大学楽友会館 2 階 講演室

参加についての事前連絡は必要ありません。授業の参観だけでも、歓迎いたします。

問い合わせ先

京都大学高等教育教授システム開発センター

京都市左京区吉田近衛町 楽友会館 2 階

TEL : 075-753-3087 (内線3087) FAX : 075-753-3045 (内線3045)

代表：田中 每実（教 授） E-mail : ttanaka@ip.media.kyoto-u.ac.jp

大山 康宏（助教授） E-mail : oyama@mail.com

● 後期第 9 回 12月13日 ●

〈授業案〉

全学共通科目の実験公開講義「ライフサイクルと教育」に1駒の講義を行なうことの機会を与えられたことに感謝し、私の講義法について多くの方の御批判を頂くことを期待しています。

- 1 担当者 工学研究科機械工学専攻 柴田 俊忍
- 2 担当日 平成11年(1999年)12月13日(月)14時45分~16時15分
- 3 講義の名称「ライフサイクルと安全」
- 4 講義の目標、春以来、当講義の担当者の先生方が試みてこられた2点
 - (a) 「ライフサイクル」とは人と人との相互作用である
 - (b) 講義を通じて受講生一人一人が考えること

をはみ出さないようにしながら、実社会において生起している事故や災害を通して「危険」「安全」について考えることの素材を提供したい。

5 講義の流れ

- (a) 石村先生が提起した「君たちは何故大学にいるのか」という問いかけに対する、柴田個人の「大学入学」の契機について語る。(10分間) 45年前とは全く社会的背景が異なる今日、私の経験が学生にどのように受け止められるか分からないが、「自分ができることを探すために入学した」という学生に対して「もっとしっかりして欲しい」というメッセージを送りたい。検討会で常に問題になった「自己開示」に対する私の考え方でもある。
- (b) 本日の講義の目的について簡単に述べる(2分間)
- (c) 平成11年度に起きた事故・災害について学生数人に「記憶」を問いかける。(10分間) ここでは、時間の経過と共に記憶は薄れることと、各人にとって関心の薄い事柄は殆ど即座に思い出さないことを確認する。また、自転車の無灯火運転のデータを示して、自分本意で物事の是非を判断してしまいがちであること、についても述べたい。
- (d) トンネルのコンクリート落下事故、敦賀原発での一次冷却水漏れ事故、東海村JCOでの臨界事故についてのOHPを示して、新聞の見出しにおける共通のキー・ワードである「安全神話」について学生と対話する。(15分間) 何故「安全神話」が生まれてくるのか、その背景について考えさせよう、と思う。

但し、ここで、学生がこれらの事故並びに技術的背景について知らないということになれば、その説明のために若干の時間を必要とするので、説明の要・不要について問いかける。
- (e) 東海村JCOの臨界事故の背景についても説明する。(5分間) ここで、技術が社会・経済と無関係でなく、工学は総合科学であることについて言及する。
- (f) 今日の技術…家庭電化製品、カメラ、航空機、薬、医療、電気やガス・水道のシステム、交通システム、その他…は多くの人にとって“black box”である。ではどうすべきなのか、自分達の身を守るために無知では済まされない。「物言わぬ」ことは美德でもなければ文化でもない。といったことについて話したいのだけれども、私の考えを押し付けることにならないか。(10分間) 但し、ここで自己開示を行ない、批判的精神、疑問を持つこと、徹底して追及する姿勢、が「京都大学の学生」に要求されていることを述べて締めくくる。「老人のお説教」と捉える学生も多数出るであろうが、それは批判の一形態であると受け止める。

- 6 数式であるとか、技術の背景としての理論については時間の関係で述べないが、時間の余裕があれば、理系の学生にとって「数学」は、一部の学生を除いて、目的ではなく道具・手段であることを簡単な事例を通して、説

明する。これは、先述の「安全神話」を生み出す背景と無関係ではないことも示したい。

- 7 最後に「何でも帳」に自由に記入してもらうことと、私個人の研究データのために（１）安全という文字がつく言葉を５個以上、（２）我が国で１年間に交通事故で死亡する人の数、（３）我が国で１年間に労働災害で死亡する人の数、について別紙に記入して提出してもらう。但し、後者のデータについては次回の講義の時間に各自の何でも帳に挟み込んで返却する予定。

〈配布資料〉

10月22日以降新聞に報道された事故関係のニュースの見出し。新聞は朝日新聞（京都版）。表中（M）は朝刊、（E）は夕刊。（1999年12月13日講義配布資料）

航空機関係

10／24M	「97年日航事故、MD11型機改良、米に勧告へ」「自動操縦装置に不備、事故調査委最終報告案、訓練不足も一因」
11／10E	「ジャンボ機で40リットル燃料漏れ、関西空港」（10／10, 10：10）
11／12E	「那覇空港管制レーダー故障、発着便に遅れ」（11／11PM）
11／13E	「コソボ山中国連機墜落？24人乗り」（12日11時過ぎ）
11／22M	「邦人2人乗る軽飛行機不明、ニュージーランド」（11／21, 17時）
11／23M	「空自機墜落で80万世帯停電」「住宅近く送電線切断、首都圏交通乱れる」「搭乗の2人死亡」「住宅街まで50m回避図り脱出遅れる？」「赤い塊、都市止めた」「ショート数線同時不通」「想定外”自動復旧できず”」「操縦席に煙、機体異常か」「数回線の不通、関電も想定外」
11／24M	「事故現場の検証始まる、空自機墜落事故」「航空自衛隊の全機を点検へ」
11／24E	「日本人男性遺体見つかる、NZの軽飛行機事故」
11／24E	「空自機墜落事故、防衛庁長官が閣僚懇で陳謝」（11／22日発生）
11／26E	「十津川村のヘリ墜落で事故調”機長、厳しい山に不慣れ”」（7／13）
11／27E	「米国小型機墜落、3人死亡」（11／26日）
12／3E	「機長を書類送検、奈良県防災ヘリ墜落」（7／13発生）

道路交通事故関係

10／25E	「交通事故死者7千人超える、警察庁まとめ」
11／16M	「交通事故死、逸失利益の基準統一へ」「東京・大阪・名古屋3地裁、地域差を解消」

コンクリート落下事故関係

10／22M	「上越新幹線でコンクリ落下、群馬、高架橋下」
10／22M	「JR予讃線も」
10／22M	「名神高速道の高架の下にも」
10／22M	「砂上の神話－新幹線は安全か（上）」「続く事故、想定外強調、残る疑問」「80ヶ所に傷・原因不明・作業で違反・稼ぐため・開業危ぶむ」
10／23M	「補修に限界」「近畿地建、高架橋を総点検へ、今月初め奈良の国道コンクリ落下」
10／23M	「砂上の神話－新幹線は安全か（中）」「消えぬ弱点－盛り土部分が雨で崩落」「五輪を優先・点検勘頼り・新線は論外」
10／24M	「砂上の神話－新幹線は安全か（下）」「止めぬ理由－1日9億円、経営の命綱」「乗客に配慮・値上げ困難・認識の甘さ」
10／25E	
10／26M	「運輸相、山陽新幹線のコンクリ落下トンネルを視察、“年内には安全宣言”」 「山陽新幹線部分運休へ」「広島－博多1日10本、来月8日からトンネル点検で」「山陽新幹線運休－信頼回復へ方針急転換」「背水の陣で総点検急ぐ」「JR西日本・トンネル総点検」「業績不振に追い打ち」「人件費など100億円前後？」

10/26M	「保守基地訪れ社長が訓示」
10/27M	「道路トンネル・施工不良4549ヶ所、異常145ヶ所」「建設省調査一落下防止に应急対策」 「道路トンネル施工不良判明－“抜本策を” 専門家指摘、8割70年代の工事」
10/27M	「JR北陸線－コンクリ塊落下」「新潟県のトンネル、徐行運転、10本遅れ」
10/28E	「衆院運輸委員トンネル視察、新幹線コンクリ落下」
11/5M	「安全運行求め8日からスト、JR西労」
11/5M	「阪神高速防音壁落下、原因、留め金疲労、事故調委が報告」（7/11、尼崎で発生）
11/5M	「阪神高速池田線、防音壁外れかかる、公団今日再点検」
11/6E	「コンクリ片が高架から落下、東北新幹線」
11/8E	「側壁“とい” 垂れ下がる、山陽新幹線下関トンネル、除去して应急処置」
11/8E	「JR西労がストに突入、平常通り列車運行」
11/8E	「施工業者の責任追及も、コンクリ落下で西労組」
11/9M	「トンネル点検、山陽新幹線が部分運休、広島－博多、38日間」「山陽新幹線が部分運休開始、信頼回復へ徹底点検」「50cm間隔で打音検査」「他社も応援1晩1000人」「“安全のためなら”、“不安解消を” 乗客ら不便を我慢」
11/10M	「新幹線で又走行中異常音、新岩国－広島間」
11/10M	「JR在来線、私鉄トンネル、施工不良1855ヶ所、運輸省の中間報告、106ヶ所で補強工事」（別表参照）
11/13E	「“此のトンネルは私が造りました”、建造物に責任者明記、土木学会が新基準」
11/13E	「トンネル点検、山陽新幹線、倉敷で公開」
11/16M	「JR関西線、高架橋下にモルタル片、平野－東部市場間」
11/18M	「福岡トンネル、内壁に木片や袋、手抜き工事浮き彫りに」
11/19M	「JR西日本、業者らの責任検討へ」「コンクリ落下、賠償請求も視野」
11/19M	「コンクリ調査新たに6ヶ所、検討委が再調査」
11/20M	「トンネル修繕などに100億円」「JR西日本が利益下方修正」
11/29M	「コンクリート落下、貨物脱線」「JR室蘭線トンネル、2トン、点検見逃す」
11/30M	「コンクリート落下、“点検に問題” JR北海道社長」
12/2M	「山陽新幹線、異常箇所すべて補強、JR西日本方針、鉄の網、鋼材で」

コールドジョイントや異常音が確認された主な鉄道会社

鉄道会社	CJ数	異常音箇所数	点検率(%)	鉄道会社	CJ数	異常音箇所数	点検率(%)
JR西日本	495	31	64.0	名古屋鉄道	39	0	100.0
JR東日本	358	18	36.5	小田急電鉄	29	1	100.0
JR四国	134	0	90.3	南海電気鉄道	27	0	100.0
JR北海道	78	0	100.0	神戸市鉄道局	23	0	100.0
JR九州	35	0	100.0	智頭鉄道	117	20	100.0
JR東海	19	0	23.2	錦川鉄道	54	0	100.0
相模鉄道	70	0	100.0	伊豆急行	46	4	100.0
東京急行	69	11	100.0	愛知環状鉄道	23	1	100.0
近畿日本鉄道	67	11	46.1	北神急行鉄道	14	5	100.0

原子力発電所・JCO臨界事故関係

10/22M	「ウラン溶液－推定量の半分で臨界、溶液採取時に科技庁予測」
10/22M	「臨界事故受け偵察訓練実施、防衛庁が対策案」
10/25M	「論壇－原子力賠償制度と住民被害（本間照光）」
10/25M	「主張解説－臨界事故、指揮も避難も現場任せ、対応システム整備が必要」「すべて私が指示をした（住田健二原子力安全委員会委員）」
10/25M	「英国、核弾頭工場、安全基準違反100件」「英紙報道」「施設外汚染8回」「工場“支障はない”」
10/26M	「敦賀原発－1月下旬、運転再開へ」「日本原電－点検強化など防止策」
10/26M	「“他原発でも超音波検査” 通産省が報告」
10/27M	「核燃料施設と大阪府が協定－臨界事故受け方針」
10/27M	「MOX燃料作り直し－検査データねつ造問題、関電・BNFL合意」
10/27E	「冷却水漏れ事故－再発防止策県・市に報告、日本原電」
10/27E	「論壇時評－臨界事故－過酷な冷戦体験欠く日本、独り歩きする官産複合体」「監視の実効薄い安全委・原発は核開発の副産物・長期的視点で総点検を」
10/28E	「臨界事故の記憶生々しく、2200人原発訓練、中性子線測定－伊方」
10/28E	「防護マスク費警察庁が要求－第2次補正予算案」
10/29M	「“ふげん”で冷却漏れ、手動で停止」
10/29E	「臨界事故350m圏内の住民“発ガンへの影響なし” DNA損傷率調査」
10/30M	「京都久美浜原発推進派町長が企画－貧しさ知る？タイに“電力視察”」「タイに失礼”住民ら反発」
10/30M	「臨界事故－住民120人被爆と判断、東海村・県など登録制度を開始」「長期健康調査へ」
10/30M	「検証・JCO臨界事故1ヶ月－会社・社員・国、危険の連鎖」
10/30E	「使用済み核燃料－共同保管へ国際会議、日米ロなど30カ国参加」
11/5M	「臨界事故で科技庁、敷地境界の被爆量年限度の160倍」「県・村などに推定値を報告」
11/5E	「JCO臨界事故、ヨウ素放出、国内最大」「科技庁報告“健康には被害なし”」
11/6M	「高浜4号機、プルサーマル運転へ地元手続きほぼ終了」
11/7M	「美浜原発運転20年延長、関電方針、1号機を50年」
11/8E	「柏崎刈羽原発プルサーマル、新潟県、延期要請へ」
11/16M	「高浜原発4号機MOX燃料、差し止め仮処分申請へ、市民団体」
11/16M	「柏崎プルサーマル1年間の延期新潟県も要請」
11/17M	「2酸化ウラン、JCOから調達の核燃企業、来年から全量輸入へ」
11/18E	「臨界事故で東海村長ら親会社に13億円賠償請求」
11/18E	「プルサーマル延期、東電、正式に柏崎市に報告」
11/19M	「“プルサーマル高浜は年内に” 関電社長が強調」
11/19E	「ふげん、緊急冷却装置が故障、点検中発見、2系統の一つ」
11/19E	「高浜原発プルサーマル、年内開始微妙に」
11/19E	「京大原子炉手動で停止、熊取町」（制御棒が動かなくなったため）
11/20M	「高浜原発、MOX使用中止を、大阪地裁へ住民が仮処分申請」
11/23M	「プルサーマル、関電1月に延期へ」
11/23M	「人形峠のウラン貯蔵庫、給排気設備一時止まる」
11/24M	「転換試験棟を立ち入り調査、臨界事故で調査委」
11/27M	「バケツ作業の危険性、JCO議事録がら削る、茨城県警本格聴取へ」
11/27E	「臨界事故被爆、大内さん重篤」「危険な状態が続く、病院会見、脈拍一時ゼロに」

11/28M	「大内さん、依然厳しい状態、東大病院、呼吸改善へ全力治療」
11/29M	「大内さんの容体、呼吸は改善、重篤状態続く」
11/30M	「臨界事故で被爆の大内さん肝不全に」
11/30E	「ふげん故障、電磁弁駆動部に原因」
12/1M	「スウェーデン、原発閉鎖へ停止作業開始」(1980年の国民投票で全廃決定)
12/1M	「オランダ最高裁、核廃棄物輸送許可は“無効”」
12/3M	「ウラン残土、核燃機構に移す、鳥取東郷町住民、長年放置に抗議」
12/3M	「チェルノブイリ原発、冷却水漏れ、運転を中止」
12/3M	「MOX燃料体検査高浜原発で始まる」
12/4M	「六ヶ所村の施設に核燃料処理合格書」

JR西日本管内で10月以降に発生した主な事故やトラブル (11/9M)

10/4	山陽新幹線岡山新幹線運転所で6両編成のこだまの4号車屋根上のパンタグラフカバーの端に衝突痕と見られる凹み(縦10cm、横11cm)と周囲30cm四方でペンキが剥がれた痕跡が見つかる
10/5	東海道線元町駅で快速電車がオーバーラン
10/9	紀勢線紀伊内原駅で快速電車がオーバーラン
10/11	福知山線道場駅で普通電車がオーバーラン
10/11	東西線加島駅で宿直勤務の駅員が寝過ごしして駅のシャッターを開けず、乗客3人が始発電車に乗り遅れる
10/18	阪和線東佐野駅で普通電車がオーバーラン
10/21	山陽新幹線東広島ー三原間で走行中のひかり13号車窓ガラス1枚に衝突痕(縦1mm、横8mm)がありそこから左右にわたってひびが入る
10/27	播但線福崎駅で普通電車がオーバーラン
10/28	山陽新幹線岡山新幹線運転所でひかりの8号車窓ガラスに衝突痕(縦3mm、横3mm)と窓ガラス下の車体にも傷(長さ20mm、幅4mm)が見つかる
10/29	阪和線北信太駅で快速電車のドアが閉まらなくなり発車不能
10/31	東海道線の新快速電車で天井から冷房カバーが落下。乗客に直撃し頭部に負傷
11/1	山陽新幹線岡山ー相生間で走行中のひかりの1号窓ガラスに左右にわたってひびが入る
11/1	山陽線兵庫駅で快速電車がオーバーラン
11/3	東海道線の新快速電車の車内で天井から装飾用カバーが落下
11/4	山陽新幹線倉敷ー岡山間走行中のひかりが台車の車軸についたギアケースに穴(縦13cm、横10cm)があく等の異常が生じたため緊急停車
11/7	山陽新幹線新岩国ー広島間で走行中のこだまの5号車の窓ガラス1枚に直径2cmの衝突痕が見つかりそこから直径30cmに蜘蛛の巣状のひびが入る
11/7	山陽新幹線広島ー三原間で走行中のひかり1号車の窓ガラス1枚に直径8mmの衝突痕が2ヶ所で見つかる
11/8	山陽新幹線厚狭ー新下関間の殖生トンネル内で「とい」が長さ約3mにわたって垂れ下がる
11/8	山陽新幹線福山ー新倉敷間で走行中のひかりの窓ガラスに直径30cmの蜘蛛の巣状のひびが入る

〈検討会記録〉

司 会： 神藤／フィールドワーカー：田口、田中

参加者： 柴田、神藤、矢野、田口、劉、溝上、菊川、吉田、石村、鈴木、
手島、佐藤、大山、中島、田中、秋田（順不同、敬称略）

田口

2：47には30人くらいしか来ていなかったが、2：55にはいっぱいになった。

- ・50分少し前から始めた。
- ・はじめに「動物のお医者さん」の一コマをみせた。
- ・一人一人考えてもらうのが目的だ、とあった。
- ・読みきりで1回でやる、とあった。
- ・雑誌社からの来客のため準備が少し残っているが始める、とあった。
- ・OHPがたくさん使われたが、よく見えないものが多くて残念だった。年表で自分の略歴を話した。学生はよく聞いていた。
- ・ホワイトボードにいくつかの日付を書いて、クイズにした。
- ・学生はクイズに対して首を振るだけだった。パッパッとあてていった。
- ・わからないのは当たり前で、自分に興味があれば日付もわからない、とあった。
- ・日付は事故のあった日だ、と明かした。
- ・安全神話の話をした。
- ・「神話とは何か？」を学生に聞いていった。
- ・OHPで神話についての定義を2つ示した。
- ・神話とは根拠なく信じることもあるが、ではそこでなぜ信じるのか、信じてしまうのか、ということについて今日話す、とあった。
- ・事故で被害にあった図を示して、予期せぬ、おきてはいけな事故が起こったことについての意見を述べていった。
- ・先日の東海村の事故では、ハイテクどころか、人の操作で処理した、とあった。
- ・安全書通りにするとコストがかかる、管理者としてはあいまいにせざるを得ない、とあった
- ・3：30頃から「安全宣言」の話をする。
- ・学生が少し寝はじめたか。
- ・学生にマイクを向けると、「同じところが出したのか」という質問がでた。
- ・例として六ヶ所村のウラン対策の例を出した。
- ・これが我々の信頼している安全書だが、人間が誤操作をする、などの想定が抜けている、と指摘した。
- ・京大生はこういう問題の当事者になる、とあった。
- ・穴抜きの資料を示した。
- ・南禅寺の水道橋などの、もろいコンクリートではなくレンガでつくられ今日まで残った建物の写真を見せた。
- ・ダ・ヴィンチについての話があった。
- ・質問がありませんか、とあった。

感想ですが――

- ・いろいろな資料をOHPなどでうまく出されていた。
- ・内容が多く、興味を持った人と持たなかった人とがいただろう。

田中

これまでの文系の授業の中に理系の授業が1回だけ入ってきた。難しかったのに、よく健闘されたのではないかな。

- ・寝るのと起きるのと、学生の方に循環があって、たくさん寝るのとたくさん起きるのには、それぞれ理由があるなあ、という印象があった。
- ・一番の特徴は、構成がしっかりしていたということ。
- ・壇上にいないで、よく学生の間を回っていた。
- ・自己開示が多く、コミットしろ、と強制していた。
- ・学生が寝る理由は、分量が多く、また考える時間を与えずにどんどん進んでいったから。全部説明しようとするので、それについていけない学生が寝てしまったか。
- ・僕は学生に攻撃的に出るが、柴田先生は「ごめんなさい」と、すごく優しく関わっていった。
- ・結局この授業のいい悪いを考えるには、この授業が何を指したのかにかかっている。知識を伝えるのか、それとも自分の問題として考えさせよう、というのか。

大山

今回はセンター所属外の学内の教官がはじめて授業をされた。画期的なことだ。

柴田

今日の話を知識として理解してもらおうと思うと、「臨海とは?」「コンピュータの耐久性とは?」という話まで必要で、それは無理。

- ・本当はこのあいだの停電の話もしたかった。
- ・私たちは情報操作されている、ということを伝えたかった。
- ・「何をしたいかを考えるために大学に入った」というのは、なまやさしいと思う。しかしそれを言っても彼らに通じないから、とばした。
- ・OHPに関しては、以前30人くらいを相手に作ったものもいくつか使ったため、見えにくくなった。
- ・定年前の私が授業のやり方を改善してもしょうがない。それでもやらせてもらったのは——工学部の学生にやる気をなくさせてしまっているのは私のやり残した問題だと思ってこの4月からこちらのセンターにも寄せていただいてやっているんですがうまく言葉にならない……

溝上

学生に考えて欲しい、というのでいえば、学生を起こした方がいいのかも知れない。どうお考えですか?

柴田

作業をさせれば起きるのは起きるが——私は起こしはしない。嫌味は言う。

田中

びっくりしたんですけど、自分の経歴を自己開示なさったり、学生にどんどん当てる、というのは柴田先生にあわないのではないかと思っていたのですが——

柴田

当てるのはよくやる。どこまで考えてくれたか知るためにも当てる。

- ・いつもは自己開示でなく、色々な事例を出す。今日は事例として自己開示を出した。
- ・今日のはJCOがああなったのはけしからん、という話だが、様々なファクターがからんでいる。話を絞らなければならなかった。

吉田

学生に「安全」のつく言葉について書かせたのはなぜか?

柴田

安全地帯、等の言葉自体は本当は実体がないんだ、というところに話をもっていきたいということがあって。ただ、あまり盛りこみすぎても——この問題は為政者の怠慢に過ぎない、ということ伝えれば、学生も運動なりなんなり始めるだろうが——

- ・こちらが食いつきたくなるようなものを書いてきたものはない。

中島

経済学部にも所属する者としての印象ですが一入学間もない19才の1年生に、労働災害、安全の問題の重さはつ

かみにくいのではないか。学生に身近なところに問題を引きつけてやれば、もっと学生に問題の重さが伝わったのではないか。

柴田

例えば新幹線では事故はないといわれているが、補線作業で19人亡くなっている。その肉片をバケツで集めたりするのだ、などの話をすることもあるにはあるが――

- ・先週神藤先生が自身の震災体験の話をしたので、そこから繋げることはできたが工学部の学生はモノに即したところから考える。

田中

問題の重さが学生にうまく伝わっているか、ということでしょう――

- ・今までのこちらの経験なり、準備してきているものは大きい。それをどう学生に伝えるかということが問題で、そこで学生をどう正確に値踏みするか、ということが難しい。どこで何を切り捨て、どこに入っていくか、という、その値踏みが大事だが僕もなかなか成功しない。

田口

実質的な授業時間が60分、という時間の制約の中で、しかも後ろに参観者もいるとなると、授業を壊すことは難しく、どうしても重装備になってしまう。

- ・うまく伝えるには適切なトピックの数がある。
- ・学生の答えが出るのを待ったり、筆記している時間を待ったり、と、待つ、ということが大事だが、なかなか待てない。しかしそのような時間から逆算しての、学生に伝えられる適切なトピックの数、というのがあるのかもしれない。
- ・新聞の見出しだけのOHPや、カラーOHPなど、すごく工夫して授業をされていた。

大山

学生の方の情報の受容の仕方が、文系と理経で違うだろう。僕は文系型で、今日のような授業ではなかなか情報が入ってこない。

- ・僕は類推でいく。だから、例えばそれまでの考え方を変えてくれるようなデータの提示の仕方をしてもらえたら、それで他の問題の見方も変わる。
- ・今日のは、食べ物で例えていえば、危険な物質をひとつひとつ教えていってくれたようなやり方だった。

佐藤

今日のお話は、工学的な現象は総合的に理解していかなければならない、という話として理解した。

- ・私たちの学部は経済ですが、大学に入ってくる学生自身の経済の経験がなくなっている。都市には流通とファイナンスばかりで生産現場は遠く離れたところにある。
- ・工学に対しても同じように感じた。技術の発展に応じて大企業が発展し、ひとりひとりの目に見えないところにブラックボックスをつくっている。
- ・経済学部の学生は「ハイテクはわからない」という。しかし事故やパニックが起こると、ハイテクじゃない部分がよく見えてくる。そういうなかで、東海村の話が出てきた。テレビで見ていると、住友金属興産と、その隣に三菱マテリアルの名がでてきて、その二社が集中的に扱っていた、というつながりがわかってくる。
- ・色々な方面の話がからんでいて、学生にとっては、すぐにすべてはキャッチできなくても、いずれどこかでわかるかもしれない。

手島

当事者にならないと、という点で、先ほどの19才の頭にはこの問題の重さがわからないだろう、ということは私も思いました。では、そこでどうわからせるか、ということですが――

- ・新幹線のトンネル事故のときに、責任者が、「部下が言うことを聞いてくれないから」といい逃れ、あるいは、原子力事故でも、「決められたとおりにやってくれない」という言い訳がなされる。例えばそういう例を出すと、インパクトがあったかもしれない。
- ・しかしそういうことを出すのは個人攻撃になってしまいがちだ、という危険性もある。柴田先生はそこで、シ

STEMの話としてやろうとなされた――

柴田

タベ見ていたテレビに「渋谷のじじい」というのがでてきた。脳溢血で職を失ってホームレスになった「じじい」のところに登校拒否の若者や目的を失ったサラリーマンなどが話をしにきている、というものだったが、その「じじい」と話をして登校拒否だった女の子がずっと学校に行くようになった、とかいう話をみていると、一体教師に何ができるのか、というように思う。

- 大学の教師は研究者であって教師ではない、という学生の批判もある。

田中

大規模授業で学生にコミットさせるために質問を書かせているところの話を聞いていて思ったことなんです、そこまでこちらがやる必要はあるのか？

- 僕らに求められているのは授業を構成することよりも、いかに学生を値踏みしていくか、ということではないか。
- そういうのでいえば、僕らは喋ることはできても、ひとつも聞いてやることはできないなあ、と思う。

大山

この1時間の授業でやれることには限界がある。

田中

よく健闘されていたなあ、と思う。

大山

少なくともこれから新聞を見る目は変わる。最後に配られた資料で1ヶ月の間にこれだけ危険なことが起こっていたことがわかる。／現象を見る目が変わえられた。

柴田

新聞によって取り上げる記事は違う。新聞を信頼しきってはいけない。

佐藤

人間形成的なところでいえば、整然となされる話も大事だが、それからもれる部分でのいろいろな話が、実は後々その学生にとって身になるというようなことがあるだろう。

柴田

安全工学の話をしてもほとんどの学生は寝てしまうが、社会人になって責任ある立場になってようやく「わかった」と言ってくれた学生がいた。「老人の説教」と思って学生が聞いていなくても、構わず私はどんどん話す。

神藤

理科系の学生が専門課程に入ると、「人間の真実」というようなものを扱う授業に触れる機会はなくなるので、理科系の学生にとっては貴重な授業だったのではないか。

最後に一言ずつ、どうぞ。

矢野

日頃から柴田先生は自分で「老人のお説教」というが、そんなこともないのではないか。学生は選択的に聞いて、選択的に寝ている。

劉

今日の整然とした授業に比べ普段はもっと立ち止まりながら色々話をされるとありましたが、そういう立ち止まりながらありのままの自分をさらけ出す、というようにすると授業はもっと面白くなるのではないか、と思いました。

菊川

六ヶ所村の話などは、文系の私としては面白かった。文系では、ともすれば感情的な論議になりがちなので、六ヶ所村の話のようなものをもっと丁寧にして欲しかった。

- 熱心に話を聞いたり話をしたりできるのは、そのときに自分が関心をもっていることだ。19才の学生と教員の間には関心のギャップがあり、そのギャップを認識することが必要だ、と感じた。

吉田

柴田先生が3：20頃におっしゃった、「私の話がおもしろくなくても、私はいっこうに構わない。」という言葉は、衝撃的だった。

鈴木

今日の話がうかがっていると、学生をいかにノせて話を聞かせるか、ということに関心が高い議論がなされていると感じた。

- ・先生がいくら授業を工夫しても、学生にその気がなければ限界がある。
- ・新聞も読まないような学生にとって、今日の授業の内容は必要なことだ。それならばいっそのことレポートを課すなど、学生が考えるしかけを設けてやる方が親切だ。
- ・学生自身に、「いま聞いておかなければ損なんだ」ということを教えてやらないといけない。

神藤

阪大の基礎工の学生がこの間亡くなったけれど、ああいう話をすれば学生の関心も高まったかもしれない。

秋田

そろそろ学年末で評価が問題になるが、授業の内容をどれだけ理解したかという短期的な評価のほかに、責任ある仕事を任された場面で実際どう振舞うのか、というときにここで学んだことが問われる、という、そういう長期的な評価というのがある。

- ・ライフサイクルと安全がどう結びつくのかはじめはわからなかったが、安全に対して責任をとれる立場に立てる、それもまわりからそう期待されている京大生の、今の自分のライフステージ、自分のポジションを自覚せよ、というメッセージだったんだと理解した。
- ・私は臨床教育人間学を学んでいるが、「事故」とか「臨床」というような問題が起こっている状況でこそ、人間のいろいろな問題がでてくるのだと感じた。具体的に学べます。

以上

・ 学生からのデータ収集の結果（12月20日の授業時に学生に配布）

1999年12月13日（月）に皆さんから頂いたデータは次の通りです。1、2のコメントを付けまして御報告します。

問題1「安全」という文字がつく言葉を5個以上挙げなさい。

言 葉	人 数	言 葉	人 数	言 葉	人 数
交通安全	47	安全保障理事国	1	安全設計	1
安全運転	13	安全保障理事会	3	安全構造	1
安全速度	2	安全表示 安全問題 安全疑惑 安全宣言 安全性 不安全 安全確保（注4） 安全日 安全基準（注5） 安全委員会（注6） 安全検査 安全校	1	安全装置	4
安全走行	2		1	安全ピン	9
安全歩道	1		1	安全無農薬有機栽培	1
安全区域	1		1	安全食品	2
安全地域	1		5	安全弁	3
安全地帯（注1）	19		4	安全カミソリ	1
安全圏	6		1	安全パイ	4
安全第一	14		2	安全ベルト	3
安全神話（注2）	19		1	安全帽	2
絶対安全	1		4	安全靴	1
安全祈願	4	安全検査	1	安全レバー	1
家内安全	21	安全校	1	安全マン	1
安保	1	安全点検	6		
安全保障	9	安全確認	6		
安全保障条約（注3）	1	安全対策	8		
日米安全保障条約	1	安全管理	2		

注1：多くの人は歌手のグループ名として挙げていたようである。市電のプラットフォームも「安全地帯」と呼ばれるし、「安全な場所」として避難場所的な意味でも使われる。

注2：「安全神和」と書かれた人もいたが、誤記なのか、意味があるのか。

注3：「安全保証条約」と書いた人がいたが誰も安全を「保証」しません。

注4：「獲保」という文字の人がいた。

注5：「規準」という文字を使われた人が1人いた。

注6：「安全委員会」という言葉の後に「小学校のクラスにあった委員会」と注釈を付された人がいたが、従業員が50人を超す事業所では労使双方から同人数の委員を出して「安全委員会」を構成することが義務づけられている。

注7：その他、例えば「安全ベルト」は乗り物では「シートベルト」ですし、高所作業の際に使われるベルトは「安全帯」と呼び、安全ベルトは通称です。「安全日」は高等学校の体育のテキストに掲載されている意味もあるでしょうが、事務所などでは毎月1日を「安全の日」と定めて訓練をしたり、点検をしたりする日にしています。

文字の間違いを幾つか指南させて頂きましたが、現場で作業する人達が「もし、ハンドル操作を間違えたり、メーターの数値を読み違えば」大変なことが生じます。しかし、私達は後で間違いに気付いて消しゴムで消して訂正することができます。（何と、気楽なことでしょう。しかし、その分別の責任を負わされているのは当然ですが。）

問題 2 及び 3 我が国で 1 年間に発生する交通事故及び労働災害による死亡者数はどれほどでしょうか。

交通事故		労働災害	
死者数	回答数	死者数	回答数
4 千人	1	100人	1
5 千人	1	400人	1
9 千人	1	500人	1
1 万人	23	1 千人	3
1.2万人	1	1.5千人	1
1.5万人	1	2 ～ 3 千人	1
2 万人	2	2 千人	4
3 万人	6	3 千人	3
5 万人	3	5 千人	11
7 万人	1	8 千人	3
15万人	1	1 万人	11
20万人	1	2 万人	3
40～50万人	1	3 万人	2
70万人	1	5 万人	3
80万人	1	10万人	2
88万人	1	20万人	1
100万人	1	40万人	1
200万人	1		

コメント：労働災害による死亡者数を知らないのは、そういう情報が与えられていませんから、当然です。先ず、交通事故による死亡者数は警察庁発表が 1 万人弱です。但し、事故発生後 24 時間以内に死亡した人の数です。厚生省発表の死亡原因として交通事故によるものとして挙げられている数は毎年それよりも 4 ～ 5 千人多くなっています。今後、脳死移植が盛んになり、臓器提供者かの多くが交通事故による死傷者だとしたらこのような統計に影響が出てくるのかどうか。労働災害による死者数はここ数年間は毎年 2, 300 人程度です。しかし、リストラなどによる失業者やリストラの業務従事者の自殺が労災の死亡者の数倍になっているといわれ、これもどのように対処すべきなのか。

京都大学の学生達が自分達が解決すべきこととして真剣に取り組めばならない問題は山のようにあるのではないのでしょうか。

最後に、回答された皆さんの交通事故と労災による死者数を図示しておきます。

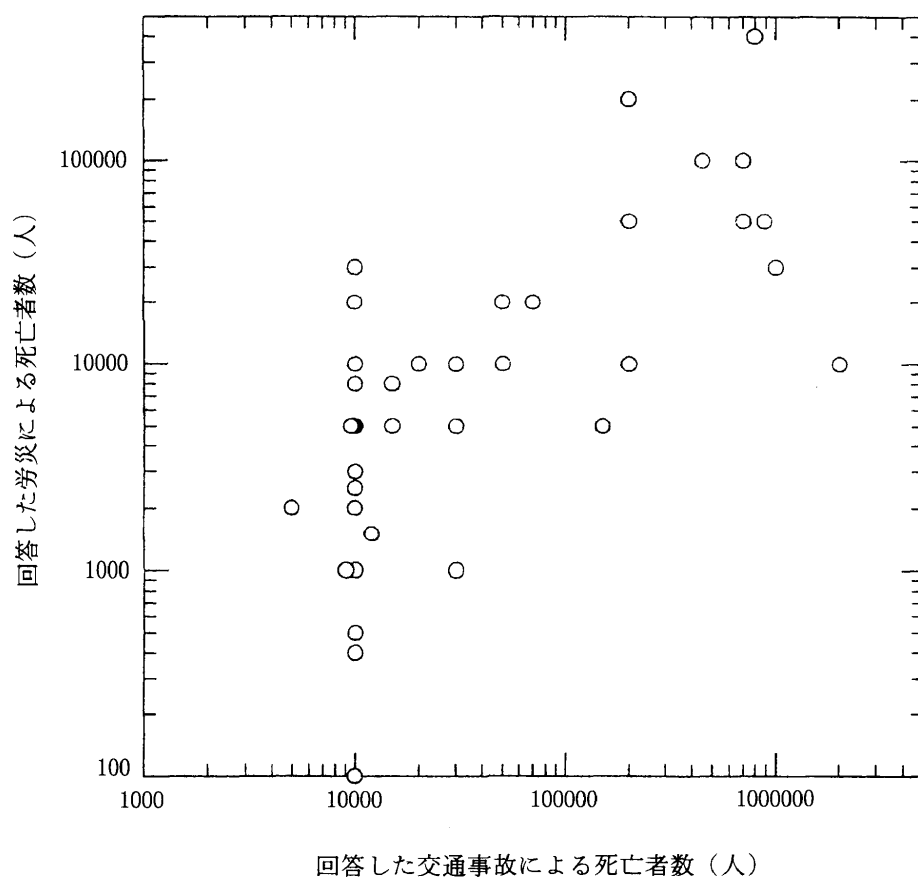


図 回答者の死亡者数（各点は回答者1名のデータ）但し、2～3千名といった数字は2.5千人として整理また、重複した回答データは図示されていない

講義室における授業形態に対して皆さんの多くは疑問を抱いている、という感想を持ちます。皆さんからのフィードバックが必要であり、また、それを皆さんに返すべきなのでしょう。私の講義が一方的であり、皆さんとキャッチボールができません。どうか、後、短い時間ですが、私の部屋へしゃべりに来て下さい。

1999年12月14日 柴田俊忍（工学部物理系校舎512室）

平成11年度公開実験授業の振り返り

講義を担当させて頂いた理由

石村先生の「君たちは何故今京都大学にいるのか」、「何故今大学生なのか」という問いかけと神藤先生の「君達にとって小中高等学校は何であったか」という問いかけに対する受講生達の反応を見ていると、斜に構えた京都大学の学生達のずる賢さばかりが目立った。社会人としての自覚、社会からはエリートとして見られていることを知って欲しい、ということを学生に伝えられないか、講義をする人間の青年時代とだぶらせて話をしてみたいという気持ちが強くなって、1回分の講義を申し出た。

講義の目標

本講義の各教授者が重点を置いてきた(1)ライフサイクルは人と人との相互作用であり、(2)講義を通して受講生一人一人が考えること、の枠をはみ出さないようにしながら、実社会において生起している事故や災害を通して「危険」「安全」について考え、個人の問題としてではなく社会人としてとらえるための素材を提供する。

講義の流れ(案)

- (1) 教授者の中学時代の経験を語り「大学入学」の契機を話す。(石村先生が提起された「君達は何故大学にいるのか」という問いに対して多くの学生は「自分が何をできるか、を探すために」と答えていたことに対してもっと積極的になって欲しいという願いと、検討会で常に問題となった「自己開示」に対する私の考えを試す目的もある。)
- (2) 講義の目的について述べる。(内容は上記の講義の目標)
- (3) 平成11年に起きたトンネル内のコンクリート落下事故(3件)、敦賀原発及びJCO東海事業所の臨界事故、京都・兵庫県の広域停電事故と埼玉県での自衛隊機墜落事故による停電事故について、発生月日を板書し、数人の学生に何が起きた日であったかを聞く。(ここでは、時間の経過と共に記憶は薄れてしまうことと、関心のない事柄は即座に思い出せないことを確認する。)
- (4) コンクリート落下事故、敦賀原発及びJCO東海事業所の臨界事故、に関する新聞記事をOHPで示し、共通のキー・ワードである「安全神話」について学生と対話する。(神話とは? 安全神話とは?)
- (5) JCO東海事業所の背景について述べ、ついでに「事故調査委員会」での審議と科技庁が出しているいわゆる「安全宣言」との矛盾について述べる。(ここで、事故や技術的な事について質問などがあれば装置や作業手順についての説明を行う。)
- (6) このような事故・災害を通して、工学が総合学問であること、多くの人にとってブラック・ボックスである現代の技術に対して個々人がしっかりと対処すべきであることを述べる。
- (7) 時間の余裕があれば、更に2、3の事例を挙げる。
- (8) 最後に、何でも帳とは別に(1)安全という文字がつく言葉を5個以上、(2)我が国で1年間に交通事故で死亡する人の数、(3)我が国で1年間に労働災害で死亡する人の数、について5分間で記入し提出させる。

講義を行った反省

- (1) 数式を使わない講義であったが、時間を気にしすぎて学生との対話が不十分であった。(検討会でも指摘されたように学生が答えられなくても当然だ、という姿勢があったようである。)
- (2) 小講義室で使用したOHPをそのまま使用し、後方の学生及び参観者には見えにくかった。(この点も検討会で指摘された。)
- (3) 予め予定していた、もっと身近な危険意識の問題として、学生の多くが利用している自転車の無灯火運転の統計、を示す事を失念してしまった。この統計では私達が日常抱く他人の行動に対する不満を自分の行動に置き換えたり、数量化して一般論にして対策を考える事の重要性を示す予定であった。
- (4) 内容として若干多すぎて、受講生は「安全は大切だ」という感想のみに陥り、教授者が希望した「自分の問

題」から「社会人として、エリートとして自分達が解決すべき問題だ」というところまで考えてくれた学生は「何でも帳」を見る限り意外に少なかった。

- (5) 講義の最後に示した「疎水の水路閣」と「ポンペイの遺跡」の写真はひょっとすると誤解を招いたかも知れず、不要であったと反省している。
- (6) この講義から自発的に問題に深入りする学生が現れることを期待して、提出した3件のデータを図表にして次回(12月20日)配布し、議論しに来ることを勧めたが、以来、一人の学生も来ない。大方の学生にとって講義がどのような意味を持っていたのかを推測することもできない。

その他

- (1) 通年の講義であるので延べ26回の時間がある。講義法の研究を行う実験講義としてはリレー式で行うことは教授者の負担が減ると思われるのでやむを得ないが、それぞれの教授者の担当される内容に連続性と深みを持たせ、また講義と自宅学習による到達度の評価ができるようにするのが望ましいのではないかな。

そのためには、今年度の担当者一人の持ち時間を4乃至5回とし、通年で5乃至6人程度とする方法を試みてはどうか。

- (2) 今年度の聞き放しではなく、各担当者毎に宿題等(レポートを書かせる)を出すことを予め、通告してはどうか。
- (3) 実験公開講義をセンターの先生が中心のこの講義だけではなく、各学部でも行えるようにセンターとして支援するシステムは作れないだろうか。

但し、京都大学の教師団に納得させるのは大変だろうが、個々の教師と話し合うと現状について危機感を持っている先生は多い。

矢野裕俊 担当授業

12月20日

● 後期第10回 12月20日 ●

〈授業案〉

本授業の位置

リレー式授業の最後にあたるので、これまでの授業のモチーフとの関連を考慮することが求められるが、同時に担当者にとっては1回きりの授業なので、1回だけでの、それなりの完結性も求められる。

テーマ 大人になることのむずかしさと教育・学習

ねらい

これまでの授業担当者によって行われてきた、大学で学ぶことについての学生への問かけを受けて、本授業では、学生に、現代の日本社会において「大人になる」という課題をめぐって自分を含む若者の世代が置かれた位置なり状況について目を向けてもらい、そこにある問題について考えるとともに、それにとらわれない、今後の自己形成・相互形成のあり方について考えてもらう。ただし、考えるにはトピックが多すぎるかもしれない。

授業の展開

1 導入

0) 前回授業のフィードバック (あれば)

- 1) 本授業の問題を語る自分の立場について、自己紹介を兼ねて説明
- 2) R・ザズの1950年代フランスにおける「成人感」に関する研究の簡単な紹介

2 子どもから大人へ

1) 近代社会と伝統社会での大人のなり方の違いについて

- ・近代社会での大人になることのむずかしさ

資料の提示 河合隼雄の図式モデルなど→配付資料

2) 子どもから大人への移行をめぐるいまの状況

- ・「自分の子ども期はいつ終わったか」 大学生の回答例の紹介
- ・自分の今を子ども期の延長としてとらえる見方
- ・自分の今を半依存、半独立の時期としてとらえる見方

資料の提示 勤務校の授業で行った調査データ→口頭で読み上げる

3) 「ポスト青年期」の出現と「パラサイト・シングル」について

山田昌弘『パラサイト・シングルの時代』(ちくま新書、1999年)を手がかりにポスト青年期、パラサイト・シングルについて説明する。あわせて、氏の見方がステレオタイプを崩すものであることに触れる。

〈ポスト青年期〉

1970年代以降の経済停滞(成長経済の終焉)により生じた、生活水準(消費水準)は一人前、稼得能力(収入水準)は半人前という若者の状況。子ども時代のように、親の経済力に完全に依存しているわけではなく、かといって、自分の収入のみで独立して生活を送っているわけでもない半依存、半独立の状態。

〈パラサイト・シングル〉

学卒後もなお、親と同居し、基礎的生活条件を親に依存している未婚者を、「パラサイト・シングル」と呼ぶ(山田昌弘)。パラサイト・シングルは、「日本におけるポスト青年期の典型的なあり方」とされる。

資料の提示 合計特殊出生率、夫婦の完結出生児数など→OHP

概念の説明→配布資料

4) 豊かさのなかで生まれた依存主義の傾向

- 基本的な「依存」の上に成り立つささやかな「選択」と「自己決定」「ぬるま湯」のたとえ
- 大人社会と依存主義 子ども・若者の問題は大人の問題
大人は大人となっているか
- 依存主義は脱却すべきか

資料の提示 山田昌弘→配布資料

橋本 治→OHP 「いごこちの良い仲間社会」

3 教育と学習の問題として しめくくり

依存主義からの脱却＝自立を支援するための教育は可能か

- 教育という名の保護がもつ依存性の助長という側面。したがって、自立を促す教育ということにはパラドックス性がある。
- 豊かさを実現するという学習目標の喪失
- 豊かな時代における学習の可能性 異質なものの見方との出会い、新しい認識と行動の世界形成（＝コスモロジーの転換）のための条件に恵まれた時代

資料の提示 若者の意識、高校生の意識→OHP

金子郁容『ボランティア』（岩波新書、1992年）→配付資料

〈検討会記録〉

司 会： 大山／フィールドワーカー：田口、石村

参加者： 長江、姫野、田中、矢野、柴田、神藤、大山、
田口、溝上、石村、秋田（順不同、敬称略）

田口

時間どおり始められた。

- 一回きりで「教育と大人になることの難しさ」の話をさせてもらう、とあった。
- 自己紹介をした。
- 2：50くらいに、「パラサイト・シングル」の言葉を最初に出した。
- ザゾの話を出し、どんなとき大人になったと感じたか、という話をした。授業のポイントになった。
- 河合隼雄先生の文を学生に全文読ませ、解説をした。
- 自分の勤務校の学生の、「子ども期への決別」の例を、かなりたくさん読み上げられた。
- 親との関わりを述べているものが多い、とあった。
- 「子どもであることが終つてほしくない」という学生がいることを話した。
- パラサイト・シングルの話へ移った。
- OHPで「合計特殊出生率」の話をした。
- カップルあたりの子どもの数が減ったのではなくパラサイト・シングルが増えていると読み取れる、とあった。
- パラサイト・シングルの私としては耳が痛かった（笑）。
- 3：53 頃、厚生省のポスターをOHPで出し、厚生省のPRや、白書についての話をした。
- 居心地が悪い家庭の話をした。
- この辺から急いでいった。
- 居心地のいい家庭をどう作っていったらいいか考えていってください、といって大山先生に続けた。

石村

今日の授業のスタイルは、資料も配られ、京都大学での「普通の」授業だった。

- 資料が面白すぎたせいか、学生の顔が上がっていなかった。
- 柴田先生の資料も読んでいたようだった。
- 耳は先生に、目は資料に、というのがあったようだ。—その構造がどこで崩れるか、—と思いながらみていた。
- プリントの1枚目に学生の反応はあまりよくなかったのに、2枚目にいくときに学生はいっせいにパラッとめくっていた。そこで学生がよくついていっていたということがわかった。
- 「パラサイト・シングル」という面白い言葉で最初に惹きつけておいて、資料の2枚目にその言葉が出てくる、という構成になっていた。
- メディア転換で、後半はOHPにいった。
- 学生の言葉を先生が読むとき、OHPに映した方が親切だったかも。
- 「ザゾ」などの言葉を、学生はわかっていたのだろうか？
- 資料が面白すぎるときは授業の途中で配った方がいいのか、とか、資料の提示の仕方について考えた。
- 「完結出生児数」とは何か？

矢野

子どもを産みおわった人の出生した子どもの数のこと。

石村

あと、いつもなら授業の最後の方に学生の顔が上がるが、今回はそれがなかった。

- 工学部の学生が、工学部のレポートらしきものを書いていて、書き終わったら寝た。そういう行為に対して怒りを覚えたのだが、教育者として声をかけるべきか、参観者の立場としてはどうなのか、迷った。

矢野

いつもやっていることをやった方がいいと判断して、ただ工夫は必要だということと、前の授業からの流れを引き継ぐ、ということを考えて授業をした。

- ・自己開示ということを考えた。
- ・はじめは「山びこ学校」を使って、「貧しい時代に学びはいきていたが、豊かになった今は——」という話にしようかと考えていた。今日も最後にそのところへいけたらな、と思っていたが、盛りだくさんでもあったので、いけなくてもいい、と思いながらやった。
- ・田中先生が公開授業をよく3年もやってこられた、これは画期的なことなんだ、というふうに授業の中で触れるつもりだったが、触れられなかった。あがっていたのかもしれない。
- ・授業案に書いてある金子郁容については省略した。

田中

矢野先生が全体の中で何をどうやろうとしていたか、よくわかる。全体的にいつてライフサイクルということと今の学生の青年後期ということをうまく繋げてくれた。

- ・1回こっきりの授業の中で、受講生と関係を取り、さらに内容的な展開へ、という大変アクロバティックなことをやってもらっている。大変だったろう。
- ・資料を学生にずっと読んでもらっているときに、幾人かの学生がバタバタと寝ていってもそのまま読んでもらっていった。あそこでヒートアップしていつて、ノる学生はノっていった。
- ・僕がみたところでは「岸恵子」のところでおきていつた。色々つかみがあった。
- ・今年はなぜ二極分解したのだろうか。抽選で選んだからノれない学生をそのまま残したのかもしれない。
- ・リレー式という、形式による難しさがあつた。

大山

二極分解で落ちていつた学生の数をつどのくらいだと思ふか？

田中

10人くらいが核で、30人くらいがその周りにいる。3分の1くらいだろう。

大山

その数をつどう思ふか？

田中

ちょっと多い。ずうつと核が残つてきた、というのふ、そこを誰も攻撃しなかつたからかもしれない。

神藤

攻撃すると次の授業へ影響するから、それを考えて遠慮したようなところがある。

田口

リレー式だと専門的背景がそれぞれ違ふ。授業者によって興味をもつ部分が違つていつて、そのテーマによってノつたりノらなかつたりしたのかもしれない。

田中

核の10人は、授業者がかわつても違わらない。グレーゾーンの30人については、どうだつたか。よくはわからない。

石村

何でも帳をみれば、ある程度その辺はわかるだろう。

- ・来ている者の二極分解に加え、授業に来ていないものもいる。だいたい40人くらいで始まつて、遅れてきた学生を入れて60人くらいになる。
- ・欠席者はずうつと来ていないのだろうか？

神藤

講義者がかわるときに初回にだけ来ている学生もいるようだ。

溝上

学生の座るところをみていると、3分の1くらいは同じ所に座っている。

田中

OHPの場面など、ここで質問したらいいのに、というところで学生に質問していなかった。遠慮していたのか。

矢野

自分たちが書いた物だったら学生はよく聞く。私の大学の学生も、そこだけはよく聞いていた。

- 学生の書いたものを切り取って貼りつけるなどの細工がちょっと面倒だったので、今日は読み上げた。

大山

学生の反応は同じだったか？

矢野

自分の大学だと笑いがおこるなど、「ああ、聞いているな」という反応があったが――

石村

自分の大学だったらもっと学生に当てていったのでは？

矢野

そうですね。

- 正直いうと、今日は「突っ走る」という感じでいった。普段やっている「君どうや？」などの初歩的な授業テクニックの部分は省いた。

神藤

立ち位置が一定だった。

田中

驚いたのは、メモをとっている学生がいたこと。興味もってのっている学生には面白かったのではないか。

長江

久しぶりに聞く側に立って授業を聞いた。

- はじめにボーンと問題を出した、その出し方がよかった。その後ガイドがあればもっとよかった。
- ザズへの答え方はわかりやすかった。
- どうして学生はノートを取らないのか、それが印象的だった。
- 岸恵子の文を学生に朗読させたのは、学生に緊張感を持続させる上でよかったと思う。
- 岸恵子については、背景の説明があってもよかったかもしれない。
- 「合計出生率知っていますか？」という質問で手をあげさせ、学生は起きていた。
- それぞれの話から次の話への転換のところで、一旦それまでの話をまとめてから次にいつたほうがわかりやすかったのではないか。
- つなぎ目の言葉の他に、あと外国との比較などもあってもよかったかなと思った。
- 寝ている核の学生を起こさせるには、背伸びでもさせるしかないのかも。
- 「パラサイト・シングル」という問題提起にこたえる、という講義の構成をしていたが、講義の中で言葉によるそのガイドがあってもよかったかと思う。

姫野

矢野先生への質問ですが、普段から黒板を使われないのでしょうか、それとも今回は資料が多かったからというのでしょうか？

矢野

普段、資料は使うが、OHPはあまり使わない。黒板に関しては、普段はキーワードを書いたりするのに使っている。今回はあまり使う余裕がなかった。

姫野

特に私は理科系の授業をするということもあり、黒板をよく使うのでお聞きするのですが――

矢野

黒板は間を取ったりできるので、使うのに便利。普段はよく使います。

姫野

私の授業は出席をとらないで1年間やってきたのですが、そうすると半分くらいの学生が授業にでてこない。どうするべきなのでしょう。『いい授業』をすることでそういう学生は解消するものなのか？

田中

これまでの大学の授業はそういう連中を取りこぼしてきた。200人くらいの中で20人くらい残してやっているところもやりやすい。これまではそれでやってきた。

- ・この試みを4年間やってきて、その20：180という割合はだいぶ変えてきたと思うが、それでもはじめから落ちている相手をこちらの側に移した、という手応えはない。

姫野

実際、出席をとらないでも来ている学生は、モチベーションが高いが――

柴田

二極分解というのは、そもそもなくすべきことなのか？。私は両極があっていいと思う。

- ・前回の何でも帳の反応をみても、二極に分かれている。
- ・入試の成績をみると、実はすでに二極分化しているようなところがある。
- ・工学部の授業をしていると、クラスによって偏りが生じてくる。教授の問題というより、学生がやる気を出してくれない、という問題だ。
- ・こちらが一生懸命になるクラスを学生の方が嫌うということがある。簡単に試験に通るクラスに、学生は多く集まる。
- ・私のクラスは今26人相手にやっていますが一昔の学生の私のクラスへの評価としては、「柴田のクラスにあたるのは最悪だ。でも、本気で勉強する気のあるものにとっては力がつくクラスだ」というのがあった。
- ・私は二極分解でいいと思ってやっている。学生の実態を無視してはいけませんが。

大山

学生は、他の全学共通科目を受けているように今日の授業を受けていたのだろう。ああ、こういうふうに共通科目を受けているんだなあ、と、学生を見ていて思った。

- ・導入の部分など、色々工夫をされていた。

矢野

私語がなかったのがやりやすかった。

- ・高校の先生と話していて、「私語をしている学生に対しては、こちらが黙ってそれを見つめていれば静かになる」というと、「その程度で？」、と笑い話になったことがある。

長江

授業者は資料についてはできるだけ正確に伝えようとするが――

大山

授業を構成すればするだけ資料の入れ替えは難しくなる。

矢野

今日は、これだけは、という資料をもとに、いろいろとつけ足してもってきた。

長江

メリハリがなくて学生には単調だったかもしれない。

田中

はじめにいい問いかけがあって、その次に学生の声を資料に使う――大阪市立大学での学生の反応はよかったんですね？

矢野

今日は京大の学生自身の声でなかったから、というのがあるだろう。

柴田

これで参観者がいなかったら、学生はもっと寝ていただろう。

石村

「私語」をうまく使う方法があるかもしれない。こちらの参観者の私語を「うるさい」と感じてにらんでいる学生がいた。

- 自分の問題として問題をとらえていると、私語が出てくるのが自然かも。

溝上

それだけ「リラックス」していた、といえるのかも。

- 今までの授業のビデオを見直して気づいたのですが、(板書しながら)、こういう吉本の寄席的な構造が教室にはあって、MITやUCLAなどの授業ではこのように学生の方から聞いてきて、それをもとにインタラクションが始まる、という構造がある。それでもうひとつ、授業者の方からアプローチしてインタラクションを図っていく、という構造がある。この3つの構造のうち、「遭遇期－探索期－確立期」の認められた昨年までの、田中先生の授業は3つ目のものだが、今年は1つ目だ。前からのビデオを見直してみてわかった。今年の研究は、そういった意味では「遭遇期－探索期－確立期」といったような研究のデータにはならないかもしれない。
- ストレス研究にはいいかも。
- あるいは、一発芸をみるにはいいかも。
- 授業研究の評価軸を、今年はとってこなかった。
- 検討会については、相互研修としてはよく機能していた。しかし授業研究としては、出てきたのが授業者の内側から出てきた視点なのかどうかというのがわからないので、リフレクションの研究データとしては、難しいものがある。
- 来年以降もリレー式でやっていくなら、研究のやり方を考え直さなければならない。

大山

その図の3つの構造の1つ目と3つ目の違いは、どういうところに感じるのか？

溝上

僕には学生が「評価者」にしかみえない。ただ聞いているだけで、授業を受けに来ているという感じではない。前期は特にそう感じる。／田中先生の今年の授業ビデオをみても、これが去年と同じ授業者とは思えない。

田中

次々に教師が変わって関係がとれないため評価者のスタンスにとどまっている、ということか――

溝上

授業研究として考えるとき、研究人口が少ない分野でやっていくには、practicalな研究が必要だ。

大山

さて、評価をどうしましょう？

田中

基本的には合議でいく。何でも帳だけではいけない。

田口

素材は何でも帳？

大山

僕はレポートを考えた。「出て何を学んだか／出ないでそこでどう学んだか」というようなものを――

田中

学生に自己評価させるという意味ではそのようなレポートもいいだろうが、しかしうまくぐり抜ける学生もいるだろう。基本的にはレポートを書かせても何でも帳以上のものはでてこないのではないか。学生を「信じる」のか？

- 例えば、例の工学部の学生については、教育的意味からも、落とす。

大山

一方で、授業についてどう感じたのかということは、こちらの資料として欲しいところだ。

姫野

京大は学生による評価をやらないのか？――

石村

評価検討会をもって、この一年何があったのか、ということを、それぞれの学生に即して議論しておかなければならないだろう。

以上

『大学授業のフィールドワーク』

公開実験授業との出会い

実は、私は自分が勤務する大学の全学共通教育において「ライフサイクルと教育」という授業科目を担当している。京都大学の公開実験授業とは奇しくも同じ名前の科目なのである。平成10年度の4月から田中教授を授業者とする公開実験授業を見せていただこうと思いついたのは、田中教授の授業には自分の授業の方法だけでなく内容構成の面でヒントの宝庫のようにあるにちがいないという思惑からであった。担当する科目の授業の進め方にあまり自信がもてなかった私は、今から思えばまことに勝手な期待を抱いてのことであった。

もちろん、そうした「実利」だけを目当てにしていたのではなく、大学教員という自分の仕事について考え、大学での自分の実践とかかわらせることなしに教育学の研究はありえない、という思いをこのところますます募らせてきたからでもあった。私が主として関心を持ち続けてきた中等教育の研究にかかわって、機会あるごとに高等学校教育の在り方などを論じてきたのだが、そうした対象への言及は自分が日々実践のフィールドとする大学教育の在り方やそこでの自分の位置を無視しては成り立たないと次第に考えるようになったのである。およそ教育について何らかの言説を試みれば、それは自己言及的にならざるを得ない。

かつて、私が勤務する大学で教育学を専門とする同僚との間で、お互いの授業をビデオに収めて相互に批評してみてもどうかと話し合い、それはいいアイデアだと簡単にまとまったことがあった。授業の在り方をめぐる自発的な研修を地道に始めようという提案だったのだが、やがてそれが話すほど簡単でないことを思い知った。自分が担当する授業科目の中でどんな授業を行っているのかを、学生以外には晒したくないという気持ちが自分を含めて大学教員の心の奥深くにあることに気づいたのである。あなたの授業を見せて欲しいとは、親しい同僚に対しても切り出しにくいせりふであり、私の授業をぜひ見て欲しいとは、できることなら言わないでおきたいせりふなのである。そして、相互に授業を見せあう、という教員文化はその必要性が語られるところで留まり、なかなか育まれるまでにはいたらない。

こうして、私は田中教授の公開実験授業に参加させていただくことになった。この公開実験授業は、文字通り大学の授業を公開するという、たいへん冒険的な試みであった。公開実験授業には、公開と実験という2つの側面があるわけだが、前途のように、授業を公開することがない、という大学教育の世界にあっては、公開授業という形式そのものがきわめて強い実験的要素をもっている。参観するという、やや気楽な気持ちで授業を訪ねたことで、はからずも私はこの実験に首を突っ込んでしまったことになる。

大学の授業というフィールド

いずれにせよ、私の場合、公開実験授業へのかかわりは自分がもつこだわりに端を発するものであり、かかわることから何かが得られればありがたい、という期待によるものであった。ところが、授業を見て、その後の検討会で発言するようになると、外在的に何かを得ようとすることはできず、授業者や授業をサポートするセンターのスタッフや受講学生が構築している相互主観の世界にすっかり引き入れられていることを自覚することとなった。

公開実験授業と検討会のセットに参加することがたいへん刺激的であった半面、授業者のそれとは比べ物にならないが、参観者の立場にもかかわらず、時として重苦しさや疲労感を覚えることがあったのは、公開実験授業が形成する相互主観の世界が参観者を超越的な立場に立たせてくれなかったためであろう。田中教授の言を借りれば、参観者には超越性から出発して、気がつけば内属性が強く求められているのである。

どこかで大学の授業というフィールドをもっている者であれば、授業者であれ授業支援者であれ参観者であれ、どんな立場でかかわるのかに関係なく、ある授業について気軽な批評はやりにくいものである。フィールドの中に自分の身を置いて考えてみると、授業の在り方について、これでよいと信じるための決定的なより所が得られないために、およそ威勢のいいことは言えなくなってしまう。時として、考え込んでしまうことにもなるのである。

教養教育というバトルフィールド

教養教育の改革が行われた大学では、理念についてや、理念の具体化としての科目名や科目の内容についての議論がひととおり行われてきたはずである。少なくとも理念においては、よりよいものを掲げて教養教育の再出発を図った大学は少なくないであろう。にもかかわらず、私の知るかぎり、積年の教養教育の問題はいつこうに解決されず、むしろそれを引きずっているのがおおかたの現実ではないだろうか。

問題はどこにあるのか。気がつくままに列举してみよう。まず、クラス規模の問題である。多くの大学では教養教育の改革を経て、一般教育の教養教育的な領域を担当するスタッフを削減してきた。単位数の削減も並行して行われたが、にもかかわらず教養教育が相変わらず多人数で行われるという実態を改善されていない。

次に、学生が本当に学ぶうえで適切な履修システムがまだつくられていないという問題がある。月曜日から金曜日まで、90分の授業が20個入れることができる。20科目履修登録する学生は少ないであろうが、15科目程度ならいるはずである。しかし、1週間に15種類の異なる授業科目を同時に効果的に学習することができるほど器用な学生がどれほどいるのだろうか。大学改革では、学生にしっかりと学んでもらうために必要な履修システムの在り方などについてはほとんど手が付けられず、せいぜい、多様な科目提供により学生の選択の余地を広げることが学生サイドに立った提案であった。

まして、今日の大学が学卒労働力を送り出すという、日本の労働市場において果たしている役割を考慮に入れると、学生ができるだけ速やかに必要単位を取得したいと考えるようになるのは無理からぬことである。就職状況が厳しい昨今、この傾向には拍車がかかっている。

新制大学が誕生して50年。今、日本の大学はかつてない大衆化の局面を迎えている。大学はもはや向学心に燃えた若者の集まる場所でも、知的権威へのあこがれを抱く人々が集まる場所でもない。そんな今日の大学での教養教育は現代社会における教養のあるべき姿を問いただすことから始めなければならない。

にもかかわらず、教養教育は理念をめぐる論議をはじめとして、授業評価の導入などが一番やりやすいフィールドでもある。学生からはきわめて低い評価を与えられ、全体としては専門教育に対するよりも低いモチベーションが前提となっているのが実情である。

そうすると、教養教育はなんとも不利な地点からの攻防を強いられたバトルフィールドであるといえる。ふたたび田中教授の言を借りれば、学生の前理解を崩し、教える存在としての相互形成をすすめるという、人間のありようの根本にかかわるような教育的課題が、多人数の学生を相手にするクラスと、学生を学習に集中させにくい履修条件のなかでの授業を通して試みられているのである。その試みは、果敢であるけれども、孤立無援の不利な戦であることは目に見えている。

そんななかでの田中教授の3年間の公開実験授業は、大学教員が授業を相互に開くことを制度化した。それは、公開授業に基づいてはじめて成り立つ検討会とともに、大学での授業の在り方を現代社会における教養形成はどうあるべきかという課題に照らして考える場であった。かつてこのような場が公的に設けられたことはおそらくなかったにちがいない。この経験を詳しく記述することは日本の大学教育史の1章を埋める、重要な要素であると思う。

最終授業

1 月17日

● 最終回 1月17日 ●

〈授業案〉

1 本時の目的

この授業の、1年を通じたまとめをおこなう。「授業者と受講者の相互形成」をめざすこの授業が、今年度は必ずしもうまく機能しなかったという反省も含めて、この授業を評価する回としたい。

まずは、こちらの側が、この授業をどう読んでいたかという自己評価を、学生に伝える。場合によっては、学生の意見もきいてみたい。

2 授業の進行

授業に関する所感を、大山、田中がそれぞれ20分、続いて、石村、溝上、神藤がそれぞれ5分程度で述べる。内容の組み立ては、各教授者の裁量に任せる。

その後、成績評価をどうするかについて述べる。教授者のほうのアイデアを学生に提示して、その可否について意見をきくこととしたい。

- 2 : 50 本時の進め方についての説明
- 2 : 55 授業についての所感Ⅰ（大山）
- 3 : 15 授業についての所感Ⅱ（田中）
- 3 : 35 授業についての所感（石村、溝上、神藤）
- 3 : 50 評価の方法について（大山）
- 4 : 00 なんでも帳への記入

授業に対する所感（大山）

この授業自体をどう見るかに関しては、まだコンセンサスが得られているわけではない。まずは、大山の私見も交えつつ述べて、後の授業者の議論に譲りたい。

1 授業を時系列で振り返る

学生の側の変化からとらえ直す。

4月の頃の気持ちはどうであったか

大学へ入ってきたときの意気込み、期待。その後の失望と「だらけ」

授業への期待と、その後のルーチン化

2 授業の要因から振り返る

相互行為をめざしたものであったが…

- ・オムニバス形式であったこと：短期間での相互行為の形成の困難さ。次々と変わる教授者への適応の難しさ。授業する側は、学生となんとかラポールをつけようとして、精一杯の努力。しかし、それが逆にテクニックの固定化を招く逆説。

3 学生の受講態度

寝ていたり他のことをやったりしていたのに、何でも帳には「感動した、初めてわかった」などの言葉。代筆などの悲しむべき行為。授業開始当初には、やる気とセンスのあった学生も、次第に心が離れていくのが見える。

そうした学生の態度変化を、非難はできない。かといってひとりひとりの教授者の責任とも言い難い。今回の

授業の構造自体に問題があったのかもしれない。

4. 相互行為の行き詰まりとしての相互行為

今回の授業は、「相互行為の行き詰まりとしての相互行為」と言えるかもしれない。教授者と学生の両者の息苦しさが、悪循環していた感じがする。

とはいえ、受講者としては、この1回限りしか受講できないわけである。受講者も教授者も、相互に頑張っていたと思う。それに対しては、労をねぎらいたい。

平成11年度公開実験授業のまとめ（田中）

1 「公開実験授業」の三つの意味

- 1) 授業実践 相互的な学び、リレー式講義の生かし方
- 2) 授業研究
- 3) 教員の相互研修

2 11年度の成果と課題

- 1) 成果 「ライフサイクルと教育」という授業内容の青年期・大学問題への収斂多様な試みの連携 授業形式、授業の形式と内容 すべての場合に、学生との相互性の構築をめざしていた。
- 2) 課題 しかし、相互性の未成立（後妻の苦勞、品評会化との争い）相互性をどう成立させるのか 技術的な問題なのか

3 11年度授業実践の一般的な意義

- 1) 学生の創造性、主体性、能動性をどのように引き出すのか 一方的な教育関係から、小集団の活用や教育関係の相互性への転換を図る
- 2) 大学教育の学校化とのつきあい方
大学教育の二面性 学校化 コメニウス（17世紀半ば）／教刷術（didacographia）学校教育共同体 フンボルト（19世紀初頭）
学校化の進展 大きな教育期待と貧困な教育現実との乖離、学力格差、電脳化・情報化の進展 学校化の不可避性（マニュアル化、効率化、個別化）
授業における相互性、キャンパスの教育力の見直しが課題となる 集団の力（デュケイム 群衆の暴力性と集団の力）相互性の力（対話と相互成長）結局は、「学びとは何か」があらためて問われる

4 11年度評価について

- 1) 評価の結果ではなく、過程にこそ、評価する側にもされる側にも、教育的な意味がある（学生への評価は、教師の自己評価でもある）
- 2) 一律の評価基準は、まだない。今年度の評価については、評価基準も含めて、教員集団で、討論する。

評価について

センターのスタッフで議論した結果、評価の対象として、本年度は「なんでも帳」に加えて、レポートを課すことを提案したい。それは、以下の理由による。

1 何でも帳だけの評価の限界

教授者は、何でも帳にできうる限り積極的な意味を読もうとする。しかしながら、そこには代筆によるものや、なおざりな記述もある。それらはある程度判明するとはいえ、すべてを明らかにできているわけではない。したがって、何でも帳だけでは、成績評価が不公平となる。

2 授業自体の限界との関連

途中、学習や出席意欲をなくした学生もいた。しかしながら、「授業に乗れなかったのは学生の側が悪いのだ」とは言い切れない。授業自体が必ずしもうまくいかなかったという今回の性質上、彼らが乗れなかったのは、授

業が悪かったかもしれないのである。

3 授業に対する評価と、学生の自己評価

もし、学生が授業に出席意欲をなくしていたとしても、単なる「だらけ」ではなく彼らなりに十分に考えた結果であるとしたら、彼らはしっかりとこの授業を評価できるであろう。また、自分たちが何を学んできたかも自己評価できるであろう。それらも評価の対象とするために、レポートを課したい。

4 「実質的な」コミットの重視

毎回しっかりと出席し何でも帳を書いていた学生は、授業に乗るためにそれなりに考え努力してきたことであろう。その努力も正当に評価したい。

まじめに出席し、毎回きちんと何でも帳を書いていたら、しっかりとレポート上で自己評価と授業評価ができるはずである。代筆やなおざりの記述の場合は、考える過程が進行していないぶん、レポートは貧困なものとなるであろう。

5 自己評価、授業評価の日常性

自己評価や授業評価は、1週間やそらのやっつけ仕事でできるものではない。長い時間をかけて少しずつ進行し醸成されていくものである。それらをおこなう者の、日常的な態度が反映される。

また、自己評価や授業評価は、肯定的でありすぎても否定的でありすぎても、それは真実を表していない。いたずらな自己卑下や授業批判、あるいは逆におべっかになるのではなく、しっかりと自分自身と授業を吟味 (appreciate) して、真の意味での「批判的critical」な精神で授業評価と自己評価をおこなってもらいたい。

〈検討会記録〉

司 会： 石村／フィールドワーカー：田口、矢野
参加者： 田口、矢野、大山、田中、石村、神藤、
吉田、柴田、秋田（順不同、敬称略）

田口

大山先生から始まった。

- 和やかに、「何回やっとおもいますか？」と聞くところから入った。
- 授業のキーワードをあげさせた。「青年期」「相互コミュニケーション」などがあがった。
- 3回ずつで短かった、とあった。
- 授業者はテクニックめいたものを与えざるを得なかった、とあった。
- みんなも苦勞したが私らも苦勞した、とあった。
- 評価というのはこちらの願いを伝えることでもある、とあった
- 次に田中先生で、授業密度が濃かった、とあった。
- インターネットなどの情報メディアの発達で、キャンパスに来ることの意味が問われている、とあった。
- 石村先生からは「Plan-Do-See」の話があった。
- 神藤先生から、色々な授業があったが——コスモロジーというところから自分なりのつながりをつけてください、とあった。
- 溝上先生からは、「3回ずつの授業でそれぞれが不十分なままに終わった」というが、一体何が不十分なのかが問題だ、とあった。
- 最後にまた大山先生の方から評価のためのレポートについての話があったが、学生も自分の利益に関わることだから俄然態度をかえて、急に「相互形成」が盛んになった（笑）。

矢野

今回は評価ということもあってか、遅刻者も少なかった。リラックスした雰囲気の中で始まった。

- 大山先生がはじめに「1. この授業を振り返り／2. 評価について」と黒板に書かれたが、受講生の立場としては設定された話題に入っていくにくかったかもしれない。
- 4人の先生方のふりかえりには4人それぞれのテンポがあり、ユニークだった。
大山先生が最後に言うておられたように、次々に入れかわり立ちかわり述べられるそれぞれの先生方のふりかえりについていくのは少ししんどかった。
- 授業に対するコンセンサスもあるのかないのかよく分からなかった。ネガティブな面、ポジティブな面など、人により目が向けられる面が違って、つながりをつけにくい印象をもった。
- 評価については一リレー式の各々の授業への3回の何でも帳への記述だけでは深まりが難しいのでレポート課題を課すことは適切かもしれないが、その学生への提示の仕方がどうだったかは検討の余地がある。あらかじめ提示しておらず、授業のこれまでの流れから課すことにしてはどうかと話をつける、かわった提示の仕方だった。

大山

意図的に4月頃を思い出してもらったりするような問いを出していった。始めた。

- あまりネガティブな反省面ばかりを学生に見せないように気をつけた。
- 授業者には馴染みのある授業のテクニックを一方的に披露しても学生にはうまく入っていかない、ということを感じながらしゃべった。
- 矢野先生から「今日のテーマがわかりにくい」とあったが、学生に対して色々な先生から色々とおしこむような形になって、きつかったかもしれない。
- レポートについての学生の質問ですが、何でも帳をもって帰ってもいいか、というのがあった。あと、レポートを書きたくない積極的理由がある、とってきた学生がいたので、その理由を書いてください、と告げた。

- ・レポートに関する質問用のメールアドレスについて、大文字も小文字も関係ない、と教えてくれた学生がいた。
- ・レポートはワープロで書いてくれてもいい、と告げた。
- ・レポートへのこちら側のフィードバックが欲しい、という学生がいたので、その旨をレポートに書いておけばまたこちらから返す、と告げた。
- ・この授業を受けた学生の本音をレポートで聞きたい、という気持ちがある。私たちの責任でもあり、来年につなげていきたい。

田中

評価ということもあり、授業者が次々に変わることもあってか、学生はよく起きていた。／僕は攻撃的に短く話せてよかった（笑）

- ・オムニバス形式のいいところは、つながりのあまりない内容がダダダッと提示され、それに学生の側がつながりをつけていく、というところだ。しかし内容をきちっと伝達するという点から考えるなら問題がある。
- ・授業者のそれぞれがそれぞれの感想を述べていた。僕1人だと説教めいた話で終わっていたかもしれない。

石村

溝上さん、神藤さん、つけ加えることは？

神藤

他の人がネガティブな発言をするだろうと思ってわざとポジティブな話をした。

吉田

今年は17回参加させていただき、色々な話を聞いた。

- ・何回か聞いていると話がわかってくる。去年からよく話を聞いていた分には、つながりがよくわかった。その分、今年初めてこられた神藤先生の話は入りにくかった。
- ・いろいろな話が出てくるので、総合学習のつもりで聞いていた。
- ・代筆をする学生がいるというのには驚いた。
- ・和歌山大学での経験では、レポートを盗んだ学生に対して卒業を1ヶ月遅らせたことがある。
- ・4月最初に学生に配ったシラバスに「評価の方法は未定」とあったので、今回ここにきてレポートを課すことに問題はないだろう。
- ・和歌山大学では、シラバスに評価方法まで書いておく。
- ・レポートを書く学生の立場としては、先生の名前を出してマイナスの評価を記すのは難しいだろう。
- ・これまで居眠りしていた学生がどんなレポートを書くのか、参観者としては興味がある。
- ・私自身、自分の授業を今年ビデオで撮影して後でみてみたのだが、いい経験になる。京大教員のアンケートでは、他の教員の授業をみたり自身の授業をビデオにとって検討することに不賛成の人が多い、とあったが、私自身はやってみるとよかった。ただし、ビデオカメラ4台分のビデオを見直すのには、手間がかかる。

石村

京大教員のアンケートは、自分で実際に経験せずに答えている教員が多い、という問題がある。

- ・学生の不正行為ということであれば、レポート提出用の箱のなかからレポートを盗む、「釣り」と呼ばれる行為がある。彼らは表紙だけをつけかえて自分のレポートとして提出する。
- ・毎週そこに来て教室で書く、ということに実は意味があるのかもしれない。

田中

学生の中に、「単位をお金で買えるなら買いたい」という声があった。

大山

工学部の学生としては専門科目が入ってくるので、早いうちに単位をそろえたい、というのがあるのかもしれない。

柴田

そんなに大変ではない（ここで用意してきた資料を配布）

- ・科目登録数の多い者ほど合格科目数、合格点が低い。

- この検討会では授業の方法の問題がよく議論されていたが、もっと制度的な問題点についても議論する必要があるのではないか。無制限に科目登録できたりするような現制度のあり方はおかしい。また、前期・後期、授業のある週がそれぞれたった13週なのに前期試験に3週間、後期試験に4週間もかけている。これは試験期間中に勉強しろ、ということだが一セメスター制のアメリカの大学は、試験を3日でこなしている。
- ついていけない者を退学させたり、進路変更をアドバイスするなど、もちろん制度をいじればそれですべてが解決するわけではないが、そういうことをきっちりやってから、はじめて授業の方法の話もできるのではないか。

大山

僕らは授業のやり方を議論しているが、外部評価委員からもシステムの問題を指摘されている。多重登録の問題などもある。

石村

どの学部もその週だけと決めて試験する、という方法がある。

柴田

今の制度は学生にとってはいい制度なのかもしれないが――

矢野

やる学生は放っておいても勉強する――

田中

きちきちと制度化を進めていくことは京大を普通の学校にしていくということになる。

- 京大のずさんでいい加減な部分がポジティブに作用している、ということが、それはそれであるのかもしれない。そういう京大のずさんでいい加減でポジティブな部分と、このセンターでやっていることと、どのように折り合いをつけるか、という問題がある。

矢野

レポートの評価についていえば何でもありのレポートを学生に課すことで全学共通科目への学生の率直な意見が出てきて、今後にいかせるレポートになるかもしれない。

田口

この授業は知識を与えることでなく態度変容を目的としているが、そのとき何を基準に評価するのか？

田中

こちらの行為にどう反応するかというところで評価する、とおおよそのコンセンサスはあると思うが――

田口

多くの科目登録をして、しばらくして「この科目には出ない」と決めた学生までを、こちらがフォローする必要は果たしてあるのか？

大山

レポートだけでなく何でも帳をあわせて評価する。

石村

各回の授業者によって出る・出ないを決めた学生に対してどう評価するか、という問題もある。

大山

レポートは彼らが1年間通してどれだけ実質的にコミットしてきたかをみるための素材だ。

矢野

授業に触発された思索の深まりがあれば高い評価を、浅い反応であれば低く、など―― レポートを読めば印象である程度わかる。

- 何でも帳は書く欄が小さく、そこに書いて終わり、というものであった。それをもう少し、知的な作業を課すようにしたものでもよいのではないか。
- こちらの学生への期待度をもっと高めてもいいのではないか。

田中

ということは、学生数をもう少し絞ってやっていく必要があるか――

以上

平成11年度公開実験授業の振り返り

1月17日

この日の授業は、一年の総まとめとして、年間の授業をメタ的に振り返るものであった。それと同時に、単位認定の方法などについて学生と討議する必要があった。

これは大きな反省点であるが、この「ライフサイクルと教育」の授業の評価の方法が、十分な形で契約事項として成立していなかった。例年、「何でも帳」の記述や出席回数を判断基準として評価をおこなっているのであるが、その情報のみが学生の間でインフォーマルに流れて、「出席さえすれば単位をもらえる」とか「実験材料として自分たちを提供すれば単位をもらえる」などという、楽観的な憶測となって広まり、いつのまにかそれは信念となっていた。このようなつもりでいた学生たちにとっては、最終回のレポート課題は、まさに寝耳に水であったにちがいない。

授業ではまず、センターの各スタッフが、一年の振り返りを述べた。その論調は、必ずしも統一のとれたものではなかった。あるスタッフは、相互行為が成立しなかったことを、オムニバスという形式の限界に引きつけて語った。またあるスタッフは、それほど失敗というわけではなかったのではないかと語った。むしろ、この実験授業に関して、さまざまな見方がありうるということを示す意図もあった。皮肉なことに、数分単位で授業者が入れ替わるこの日の授業はまさに、オムニバス形式の極みであったのだ。

評価の方法に関しては、大山が、何を評価の対象とするか、そしてそれを評価対象とする理由は何かを説明した。単に出席をアリバイとして続けたことだけでなく（もちろん出席し続けるということもそれだけでも大変なのだが）、真摯に自分なりの学びをどれだけ展開してきたかということを、評価の対象とするというものである。具体的には、「授業を通して学んだこと、学べなかったことに関する自己評価」、そして「年間の授業に対する評価」という、自己評価と授業評価のふたつを、レポートとして課すことを説明した。これによって、学生がこの授業での学びを、年間の自分の学びの広い文脈の中で反省し位置づけていくためのきっかけとしてもらうためであった。すなわち、学生自身に、年間の相互行為をふりかえるメタ的な反省をしてもらうためである。また、必ずしも十分に機能したとは言い難かった本年度の相互行為に関して通覧的に評価しなおすことが、相互行為を簡潔させるために必要であり、また、来年度からこの授業を受講する学友後輩たちのためにも、本年度の受講生の声を届けることが、君たちの責任であるとも伝えた。

レポートを課すタイミングとしては、幾分まずかったことは否めない。ちょうど定期試験が混んでいるときで、直接間接に、学生からいくつかのクレームを受けた。しかしながら、年間の自分を振り返り見直すという作業の大切さを認識してくれた学生も多かったし、来年度の授業改善方法に関して、積極的に提言してくれた学生も少なからずいた。

本年度の終講の仕方としては、辛うじての軟着陸という感じであった。多くの疑問と課題を提示したまま、未解決に残されている今年度の授業の意味への問いかけを、私たちは抱え続け、また、考え続けるしかないであろう。

公開実験授業におけるフィールドワーカーの役割とその記録

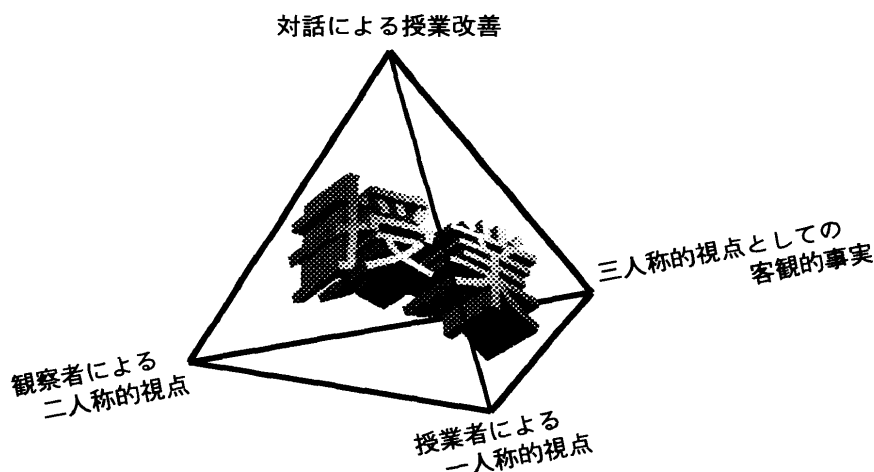
田口真奈

1 公開実験授業におけるフィールドワーカー

フィールドワークとは、もともと人類学の主要な研究手法の一つであるが、一般的にはとらえようとする事象の起きている現場に身を置き、データを収集することであるといえる。通常、フィールドワーカーはフィールドノートを作成し、それをもとにエスノグラフィーにまとめることが多いが、今回の公開実験授業におけるフィールドワーカーとはそうしたエスノグラフィーを書くための「フィールドワークを行う人」ではなく、授業後の検討会に様々な視点を供給するため、授業を参与観察し、記録をとる人のことを指している。

2 フィールドワーカーの役割

授業検討会においては、授業者による視点と観察者による視点が交錯することが重視された。すなわち、検討会とは授業者による一人称的な視点と、観察者による二人称的な視点、また、できるだけ客観的に事実を記録する三人称的な視点という3つの視点によって授業というものを立体的に描き出し、そうした異なる立場による者同士の対話によって授業を改善しようとしているものと位置づけることができる(図参照)。公開実験授業におけるフィールドワーカーとは、そうした異なる視点を提供する役割を担うのである。今回は、授業を自分なりのテーマなり視点なりをもって観察する者(二人称的な視点による観察)と授業の流れをできるだけ時系列的に客観的なデータとして記録する者(三人称的な視点による観察)とが授業開始前に2名決定された。



3 記録の方法

筆者は今回の公開実験授業において、できるだけ客観的な事実を記録する役割を担った。これまで、授業をリアルタイムに観察しながら記録する方法としてはチェックリスト法、フリーカード法など、さまざまなものが考えられてきている。しかしそうした方法は、どちらかというと事後の分析のためのデータという意味合いが強く、授業終了直後に行なわれる検討会の際の資料としては不適當である。そこで、今回は授業の流れを時系列的に客観的なデータとして記録するために、授業のプロトコルを即時的に作成した。授業記録としてのプロトコルは通常、VTRなどの映像記録を用いて、授業後に作成されるものであるが、今回は授業を観察しながらコンピュータにリアルタイムで入力していくという方法をとった。入力にあたっては、マイクロソフト社のエクセルというアプリケーションを用いて、1) 時間、2) 板書あるいは提示資料、3) 授業者の発言あるいは行動、4) 学習者の発言あるいは行動という項目に分類したフォーマットを作成して用いた。

4 記録の実際

表は、上記の方法によって記録されたものを、筆者が加筆修正し、授業終了1週間後に検討会参加者に配布しているものの一部である。記録したVTRを用いる場合とは異なり、即時的な記録であるので、十分に記録できない項目も多くなるが、基本的には授業者の発言あるいは行動を優先的に記録している。また、授業者の発言は、記録者の方でまとめることをせず、発話をできるだけ忠実に文字化することを試みた。今回は、VTR記録及びテープによる記録も取られていたため、必要な場合にはそれらを利用して作成されたプロトコルを補い、研究の一次資料として用いることもできるからである。

5 今後の課題として

検討会の始めに、まず、価値判断をひとまず置いて、たった今行われた授業で何が話され、何が行われたのかといった客観的事実を時系列に沿って振り返ることは、授業者あるいは観察者が授業を反芻し、考えを整理するという意味合いをもつ。しかし、今回は授業直後に検討会が実施された為、授業記録が検討会の参加者の手元に届くのは、1週間後であり、検討会の参加者はフィールドワーカーの発言を聞くことによって、授業を振り返ることになる。1回の授業における記録は膨大なものであり、すべてを報告することはできないため、フィールドワーカーは授業者の発言を適宜、取捨選択して行うことになる。当然、授業者の発言のどの部分を取り上げ、どの部分を捨象するかはフィールドワーカーに委ねられるわけだが、その際に何らかのガイドラインがあるわけではない。客観的視点を提供する立場であるフィールドワーカーは、できるだけ授業の流れを過不足なくコンパクトに再現することが望ましいといえるが、自分のとった記録を見ながらまとめ、発言することは容易なことではない。筆者はできるだけ授業の「段落」を意識し、キーとなる発言をとりあげることで授業の流れを可能な限り忠実に再現することを試みたが、筆者自身も授業という「ドラマ」を体験し終わった直後であり、流れてしまった授業の段落をすぐに意識するのは容易なことではない。今後は、授業プロトコルを授業終了直後に印刷し、検討会の参加者が価値判断をぬいて授業の事実在即して検討していくための一次資料として、検討会の前に配布するという方法を模索することが必要かもしれない。と同時に、授業の「見え方」は、多分に授業を「見る目」の鍛えられ方に依存する。観察者がそうした「見る目」を養っていくことは何よりも重要であると考えらる。

表 記録の実際

時間	板書ほか	教師	生徒
2:45	流れの説明	(田中にここにしながら前にたつ)	6割くらい？
		ええっとこんにちは	私語をやめない学生あり
		今日のテーマは相互性	
	相互性	なんでも帳の抜粋はそのあとにします。	
	(図)	先日虐待の…	まだ私語が絶えない
		こういう循環があることを先週	
		この循環がずっと続いていく、という話を先週	
		今日配った資料では、資料の3	
		〇したところが今日の	
		君らがきいたことあるかないか	
		ここで一番説明したいのは83番	
		この本をやるまえに、その前の82番	
		実験者の影響	
		この論文は何をいいたかという、ふつう同じような条件で生まれたねずみは…	
		実は実験者との関係が	
		他にやっていた実験は、「偽薬」の実験。	
		ホントは薬じゃないものを	
		知ってるかと思いますが、偽薬の	
		偽薬の効果があるってことは大変なことですね。	
		患者さん	静かになっている。
		偽薬を飲ました方がかなり	前を向いている学生がほとんど
		この実験に関してはたくさんの	
		これもバイアスの問題ですね。	
		さきほどのネズミの	
		薬でもないものをだされたのに、治っちゃう。	
		バイアスの…一種の偏見	
		それを教育の領域でやったのが、88番。	
		実に有名なちっちゃい本	
		副題は、	
		これは、二つの	
		一つは、教師期待	
		二つは、生徒の知的発達。実際のところは学業成績。	
		つまりですね、どの程度学業成績に響いていくのか	
		偽薬であるのに	
		実験者が愛好しているねずみは	
		ちょっと考えてみ。具体的に何を	
		教師がこいつは伸びるという思うとホントに	
	64, 5	知ってる人もいますかと思いますが、1964年に、	
	66, 1, 5	一斉テストを	
	66, 5	その次、これが大事なんだよ。壁を言う(ビダマリオン実験の詳細な説明)	
		そして、結果なんです(ため息をつきながら)、	
		だから、繰り返していくと、教師がスーパー	
		反対はできませんよ。	
		そのあと、どうなったかという、本が機能的になりました。	
		環境の問題	
		おしなべて他の子供もみんな伸びている。	
		最大の問題は、	
		2年後に覚えてますか、と聞くと、覚えてない。	
		にもかかわらず、この研究はものすごく	
		ブラックボックス	
		先生がひいきしたから成績が伸びるとか	

相互性—期待することがもたらす効果について

時間	板書ほか	教師	生徒
		教師の期待をつり上げるには	
		先生がこいつは	
		なんかが伝わっている。	
		どういう形で伝わっているのか、教師が高い期待をもっているとか低い期待をもっているとか、どうして伝わるのか	
		どうして、それが成績に響くのか	
		1と2と3について様々な実験結果ができた。	
		一番多いのは、人種、アメリカから、人種がでくくるのは	
		黒人の生徒と白人の生徒と	
		黒人の先生が黒人の生徒に抱く期待と、白人の先生が黒人の生徒に抱く	
		黒人の生徒がちょっと伸びる、それの評価はどっちが高いと思う？	
		どう思う？	
		罪悪感のなせるわざだと思うんだけど、	
		ランチの補助は所得	
		3ランク	
		アメリカのランチ、だす金額が違う。それで階級がわかる。	
		有意差ありとする	
		それから(ため息)男女差、というのがあります。	
		小学校の	
		で、ほかにもたくさんあるんですが、日本で最初に調査した人は何したかという、お兄さん本職さんのとった成績と	
		だいたい、一番大きいのは、相互行為だ。	
		やりとりやっていくうちに、期待ができていく。	
		さて、その次。	
		教師が高い期待を抱いていると何が伝わるのか。	
		キューとよんでますが、目印が	
		たとえば、一番面白いのは、	
		授業やってるときに、あてたりして	
		先生がある質問して、答えるまでどのくらい待つ。	
		そういうこと、WAITETIMEに差があるか。	
		明らかに差がある。	
		それから、アイコンタクト。	
		数えまして、それを有意差あり、という	
		それから何よりも、ほめる。	
		アジテイトする言葉を、	
		一つ話をしますと文献目録にあるんですが、	
		どういう子供に	
		来年ももちたい、つい目がむく子供、それから、視線からおちっちゃう子供、それから、リジェクトチャイルド、2度と担任したくない子	
		どれにいちばんほめ言葉	
		どれと思いますか？	
		リジェクトチャイルド。それで埋め合わせしてるんだらうね。	
		ほんという、一番大切なのは、食い違い。	
		言葉ではほめても、ノンバーバルレベルでは、拒否している。	
		それが子供には衝撃をあたえるんだらうね。	
		で、あとですね、問題は、どういうメカニズムで(3番)	
		調査はほとんどない	
	相互性と何でも帳との関連	それから、これが一番いいのは、	
		君らの何でも帳と関わってくる	
		やっとここで何でも帳の話になるんですが、	
		特に教師にとっては、あるラベルを子供にはっていくのは絶対条件。	
		だって、僕は教師だとして、	
		ラベルをはらずに、授業できると思いますか？	
		全く答えられない子には	

時間	板書ほか	教師	生徒
		答えられないことはないけど、時間がかかる	
		ラベルをはらざるをえない。	
		問題はなんだ、っていうと、	
		相互行為をやっていく中でラベルをかえられるか	
		どうい教師がラベルをいっぺん貼ってしまうと、はがせないかという、	
		僕が一番面白かったのは、リストという人の本です。74から78までです。	
		この中で翻訳されているのは、77だけなんですけど、	
3:16		これは、	一人くる
	板書の上の方消す	ああ、消せなくなったなー。	
	ラベリング 論	逸脱のときに、一次的な	
	一次的	たとえば、	
	二次的	痴漢的な行為	
	逸 脱	それがですね、致命的な	
		そうでない人がいます。	
		たとえば、教師につく人の場合は、重大な問題となる。でも、やりをうながやると、最初にやったことじゃなくて、最初にやったことじゃなくて、それがどうい風でラベルを貼られるかという	
		どういことか、という、生徒ができるとかできんとかいうことじゃなくて、教師がどういラベルを貼るか	
		リストがやった	
		74。これが、こっちの方が見たやつか。(笑)	
		3年間の経過をみた	
		ずっと参与観察している	
		リストがどうい人かっていうと、あごひげ	
		ヒッピーまがいのかっこしてたんだろね。	
		20人の子供をずーっとみている。	
		そして、8日目に、先生が、3つに分ける。そして、野球チームみたいに名前をつける。	
		黒人地区の	
		上中下といくほど、肌の色がうすいく。上にいくほど、髪の毛が細れていない。	
		下にいくほど、季節が変わっても、服の生地がかわらない。	
		上の子供は、リストに向かって、	
		だっこって来たときだっこできなかった。なぜかという、おしっこのおいがしたからだ、という。	
		なんか、ようわかりませんけれども、この20人の担任をした先生	
		黒人の女の人の人にとってはいい仕事。白人の女の人の人にとってはそんなにいい仕事ではない。	
		黒人の女の人はかなり高い	
		自分とはほぼ同一のレベルの人だけ、上のグループにいれていた。	
		結局、このグループわけは、3年間ほとんどかわらなかった。	
		たった一人、上から落ちただけで、このグループわけは維持された。	
		さて、それでですね、	
		なんかよくわかりませんけれども、ぼくたち相互行為	
		ラベルがはがせる	
		生徒の方が、教師に対して、	
		これについては、実は興味はほとんどない。ぼくたくさんやったんだけど、一つしかない。	
		大学生に教師役と生徒役と	
		さて、それでですね、ごちゃごちゃいきましたけれども、	

リストの研究について

時間	板書ほか	教師	生徒
3:25		さて、何でも帳の抜粋します。やっといける。	
		えっと、今まで説明してきたのは、5のところ	
		「5番目を読む」このページのところは、絶対的に正しいと思います。	
		ある意味、この人はこんな人だ	
		だから、先日、ぼくはラベルを貼るなといったわけですが、ラベルを貼らざるをえんわけで、問題は、このラベルを貼がせるかどうか。	
		もし僕に言っているとすれば、上の文章と次の文章、つながらないぞ。	2人はいつてくる。どうどうと一番前に座る
		面白いですね。	
		さしあたって、これ良い考えなんだけど、やることは、	
		さて、1, 2, 3のところ、	
		1番の人の	
		これどう思いますか？	
		ちょっと読んでくれ。	一番前の人、驚きながらも読む
		一読してどう思いますか？	いや、なるほどと思う。
		あーあれだよな。構図があるよね。	
		(もう一度読み直す)	
		これはねえ、ある意味	
		消費者意識みたいなものがある。	
		お金だしてるんだから、ちゃんとした	
		次から次から教師が変わってくるわけだから、ラベルを貼るのはいしたくない	
		だから、先日、ぼくはラベルを貼るなといったわけですが、ラベルを貼らざるをえんわけで、問題は、	何人か振り返る
		だからね、みてみ。話して30分寝てる人がいる。	
		ときどきは息抜きをしてあげんといかんと思うけど、	
		ディスカッションでもさせてやろうかという気がしましたね。	
		見物人2と書いたのは、	
		この人の	
		20人くらいを相手に	
		これくらいの授業はごくふつうでしょ。	
		こういう授業の中で、どうしたらこういう構造が破れるのか、	
		これがなかなか破れない	
		授業の前に	
		全部だそうと思ったが、体力がなかった。	
		先週読んだ中で、2割から3割がたはとても否定的な	
		たぶん正面から言ってるんだから、聞いてあげんと	
		ただ、もう一回いいますが、料理をする人、食べる人という構造をくずしたい。	
		それに対して4の人は、なんでもいからといったのが、	
		です、それはですね、ぼくが	
		いいたいことはなんだっていうと	
3:37		やりとりをする	
		真空中でやりとりをしているわけじゃないですから、相手がちゃんというわけですから、	
		もう一回	
		見る人と見られる人と分けてしまっている。料理をする人、食べる人	
		20年間教師を	
		こっちの言ったことを	

何でも帳へのコメントを通して

時間	板書はか	教師	生徒
		メディアを作りたいと思って、その	
		僕らが悪かったかもしれん。だけど、なるべくならこういう構造を崩してはいい。	
		君らの方も料理をする人になって、	
		えっと、さっきの	
		エリクソンという人がいるんですけども、	
		この人の言葉でとっても、	
	人間は必要とされることを必要とする		
		もう一つは、	
	赤ん坊は家族によって育てられながら家族を育てる。		
		とってもいい言葉だと思いますか？	
		「人間は必要とされることを必要とする」	
		教えてあげる人、	
		つまりね、教育というのは相互性。教えることによって教えられる。	
		もっとストレートにいうとうなりますね。	
		「赤ん坊は家族によって育てられながら、家族を育てる」	
		あの児童虐待の話で、	
		いつでも一種の、エリクソンの言葉を使えば、相互性を	
		これが、この授業で僕が一番いいこと。	
		そういうところを君らもそろそろわかってほしいと思いますし、	
3:42		君らはずっと、食べさせられつづけてきた	一人くる。
		農業高等学校	
		座学はできませんから、という	
		ラベルを貼られ続けて	
		ものすごく授業が上手だった先生がいたんですが、	
		さあ、と始めたときに、40人くらいいたらしいんですが、さあといったとたん、ばたばたと、顔を伏せた。	
		はっきりとした意志表示があるわけですね。	
		身体をおかざるをえないけど、授業を聞ききはない。	
		大なり小なり、君らも予備校を含めて、一方的に	
		料理を食べさせられ続けてきた	
		くると教える側が変われといっても難しい	
		ほんととは、そうじゃない。教える側と教えられる側というのは、	
		エリクソンの奥さんが	
		そういうことをさせるだけのパワーをもっている、	
		お母さんは、子供とかかわりながら、その態度その態度、お母さんにさせられていく。	
		僕らも君らを教えながら教師に	
		君らも、アクティブに	

時間	板書はか	教師	生徒
3:48		それで、ラベルを貼るな、というのは、仕方ないことはありますよ。ラベルを貼らずに授業することはできない。	
		それはそうなんだけれども、ラベルを貼ることで、やりとりを	
		やりとりをしたいということです。	
		最後8番。隣の人よんでくれる？	え？
		死を受容する5段階	(読み上げる)
		自分が男子校に入ったことで、5段階ロスも、	
		えっと、資料みてください。資料1と2。	
		ロス、事故で右手を失った	
		失恋の場合もそうです。失恋	
		死を受容する5段階	
		つまらん話をする、こんな話があります。	
		看護学校で、事故にあったときに死ぬまで一瞬しかないわけですね。5段階なんかない。看護学校の生徒さんが、この	
		1秒間に5段階を経験したっていうんですよ。	
		書きながら、なんて歯切れの悪い	
		ようわからんのだな。取引って。	
		自分の娘が	
		写真があるんで、ああ、もってくりゃよかったなあ。	
		5歳の段階で、	
		自分の娘が死ぬ前に絵を書いているんだけど、	
		お母さんの方も娘が死ぬことについて	
		他に夫がいるとしますね。本人が？	
		周りの家族は遅れ気味だということです。	
		がんばってくれ、と奥さんに言う	
		としますね。そうすると、前の段階に引き戻してしまう。	
		奥さんがパニックに	
		自分の母親が死んでいく	
3:56		さて、今日の授業の結論なんですが、	
		エリクソンが、赤ん坊と家族の相互性	
		死んでいく人と、	
		相互性という形で始まり、相互性ということで終わる。	
		別に、ちっちゃいときだけ相互性があるわけでも、死ぬときだけに相互性があるわけでもない。	
		僕らも授業の中で	
		そういう形で	
3:57		ちょっと早いけれども、はい、終わります。	

執筆 者 紹 介（授業担当順）

大 山 泰 宏	（京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター）
溝 上 慎 一	（京都大学助手／高等教育教授システム開発センター）
田 中 毎 実	（京都大学教授／高等教育教授システム開発センター）
米 谷 淳	（神戸大学助教授／大学教育研究センター）
藤 林 富 郎	（金蘭短期大学助教授／英文科）
井 下 理	（慶應大学教授／総合政策学部）
石 村 雅 雄	（京都大学助教授／高等教育教授システム開発センター）
神 藤 貴 昭	（京都大学助手／高等教育教授システム開発センター）
柴 田 俊 忍	（京都大学教授／大学院工学研究科）
矢 野 裕 俊	（大阪市立大学助教授／文学部）
.....	
田 口 真 奈	（京都大学研修員／高等教育教授システム開発センター）
秋 田 英 康	（京都大学大学院博士後期課程学生／大学院教育学研究科）

平成12年 3 月25日 印刷

非売品

平成12年 3 月31日 発行

発 行 京都大学高等教育教授システム開発センター

京都市左京区吉田本町（〒606-8501）

TEL 075-753-3087

FAX 075-753-3045

印 刷 創文堂印刷株式会社

福井市問屋町 1 - 7（〒918-8231）

TEL 0776-22-1313



Kyoto University's Library of Higher Education Research
RESEARCH CENTER FOR HIGHER EDUCATION